

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts

HES-SO//Valais Wallis Domaine Santé & Travail social

**La relation pouvoir/autorité entre adolescent et éducateur
en institution**

**Quels sont, selon les jeunes, les éléments favorisant le respect des
demandes de l'éducateur ?**

Réalisé par : REBER Ian

Promotion : TS ES 10

Sous la direction de : DARBELLAY Karine

Martigny, le 1 septembre 2014

Remerciements :

Je souhaite, tout d'abord, remercier les 5 jeunes qui ont accepté de me voir et de répondre à mes questions.

Merci également à l'ORIF ainsi qu'à l'institution St-Raphaël pour leur accueil ainsi que leur collaboration.

Merci à Karine DARBELLAY, ma directrice de TB, qui a été mon phare tout au long de la longue réalisation de ce mémoire et qui a toujours su me guider entre les récifs.

Merci à Anne PIGNOLET, amie chère à mon cœur, traductrice indépendante, pour la correction de ce mémoire.

Merci à monsieur Pascal COUCHEPIN sans qui je n'aurais pas pu faire ces études.

Pour finir, merci à mes amis, à ma famille, à mes collègues de classe BAC10, à mes *frères* et à toutes les personnes qui m'ont soutenu par leur présence inconditionnelle dans les meilleurs moments comme dans les pires.

Avertissement :

Bien qu'aucune distinction qualitative ne soit faite entre les sexes ou les genres dans ce document, pour des raisons pratiques, ce travail a été réalisé sous la forme masculine.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur.

Résumé :

Cette recherche traite des interactions entre éducateur et adolescent en institution. L'intérêt se porte particulièrement sur les éléments favorisant le respect des demandes de l'éducateur.

Elle a été menée à travers cinq entretiens semi-directifs, effectués avec la participation de cinq jeunes de sexe masculin de 16ans venant de 2 institutions valaisannes qui se chargent de l'insertion professionnelle d'adolescents confrontés à des problématiques personnelles, familiales, sociales, scolaires et/ou professionnelles.

Elle décrit et analyse les éléments apportés par ces cinq jeunes lorsqu'ils sont questionnés sur les raisons de leur obéissance ainsi que les conditions à respecter pour que celle-ci ait bien lieu.

Elle expose, finalement, les éléments les plus importants et tente d'ouvrir une réflexion plus poussée sur les liens entre adultes et adolescents.

Mots clés : Éducateur social – Adolescent – Obéissance – Pouvoir – Autorité

Sommaire

1	Introduction.....	6
1.1	Lien avec le travail social.....	6
1.2	Motivation.....	6
2	Questionnement/thématique.....	7
2.1	Question de recherche.....	7
3	Cadre théorique.....	8
3.1	Pouvoir et autorité.....	8
3.1.1	Étymologie « autorité ».....	8
3.1.2	Critères de l'autorité.....	8
3.1.3	Étymologie « pouvoir ».....	11
3.1.4	Critères du pouvoir.....	11
3.1.5	Définition d'autorité et pouvoir.....	12
3.2	L'adolescence.....	13
3.2.1	Ce qui définit l'adolescence.....	13
3.2.2	Enjeux de l'adolescence.....	15
3.3	La relation éducative.....	16
3.3.1	L'axe normatif.....	16
3.3.2	L'axe affectif.....	17
3.3.3	L'échange réciproque consensuel.....	18
4	Hypothèses.....	18
4.1	Hypothèses sur l'autorité.....	18
4.2	Hypothèse sur le pouvoir.....	19
5	Méthodologie.....	19
5.1	Terrain.....	19
5.1.1	L'ORIF.....	20
5.1.2	St-Raphaël.....	21
5.2	Échantillonnage.....	21
5.3	Outil de recueil de données : l'entretien.....	22
5.4	Éthique.....	23
6	Analyse.....	23
6.1	Présentation des données et analyse par sous-catégories.....	24
6.1.1	Autorité.....	25

6.1.2	Pouvoir.....	32
6.2	Analyse Globale	34
6.3	Vérification des hypothèses	36
6.4	Observations annexes	38
7	Bilan.....	39
7.1	Bilan personnel.....	39
7.2	Bilan professionnel	41
8	Pistes d'action	41
9	Conclusion.....	42
10	Bibliographie.....	43
11	Cyberographie	43
12	Annexes.....	44
12.1	A) Guide d'entretien.....	44
12.2	B) Recueil des citations.....	46

1 Introduction

1.1 Lien avec le travail social

Dans le travail avec les adolescents, nous sommes systématiquement confrontés aux situations où nous, éducateurs, devons demander, ordonner ou encore sanctionner un jeune. Il m'est difficile d'imaginer une institution où cela ne serait pas le cas.

Au fil des années, chaque éducateur développe son approche personnelle, affine sa technique, suit des formations continues, dans le but d'être un meilleur professionnel. Les approches sont multiples (programmation neurolinguistique, systémique ou encore communication non violente) et toutes faites pour améliorer l'intervention du professionnel. Cependant, je ne me souviens pas avoir vu de cours traitant de l'autorité, de cours de dynamique du pouvoir, sauf en management, peut-être. Nous ne sommes pas formés à l'utilisation ou au développement de l'autorité, nous ne sommes pas préparés à ce pouvoir qui vient avec notre fonction. C'est une chose qu'il faut apprendre seul, selon nos particularités, notre caractère et la culture institutionnelle.

Pourtant, chaque éducateur y est confronté au quotidien, lorsqu'il faut demander au jeune de ranger sa chambre, de physiquement lâcher un camarade et, le cas échéant, d'effectuer sa sanction.

Nous avons beaucoup d'outils pour comprendre mais je reste convaincu que nous manquons d'outils pour faire, ou faire faire, si vous préférez. Car c'est à ce moment-là, lorsque nous exigeons, que commencent souvent les conflits.

C'est en cela que j'estime que ce travail est en lien avec le travail social.

1.2 Motivation

André Carel définit l'autorité comme suit : « [...] l'autorité ne peut se laisser enfermer dans une définition étroite. L'autorité n'est ni un état, ni une position, mais un processus, un ensemble de processus. » (CAREL, 2002)

Voilà comment nous, professionnels, définissons l'autorité. Nous appelons l'adolescence l'âge bête ; et si ces jeunes pouvaient nous fournir le mode d'emploi pour entrer en relation d'autorité avec eux ?

Cette thématique s'est présentée à moi dans le cadre de mon stage à la maison des jeunes de Vouvry. En effet, lors de mon stage, une partie de mon temps de travail était consacrée à la « surveillance » des jeunes du cycle dans le cadre de la cantine, lors du repas de midi.

Durant ce temps, il m'a été donné d'observer un fonctionnement cadrant classique et strict. J'ai, moi-même, tenté cette approche. J'ai joué le rôle du surveillant dur et strict, pour leur bien, évidemment. J'ai, cependant, été forcé de constater l'échec cuisant auquel menait cette manière de faire. Je me suis donc mis en tête de comprendre le sens caché de leurs attitudes, de leurs crises, de leurs transgressions et de leurs remarques, afin de pouvoir répondre de manière adaptée à leurs besoins. C'est en faisant connaissance, en les écoutant et en découvrant leurs particularités

que j'ai réussi à changer mon comportement et, ainsi, à atteindre ce qui m'a semblé être une relation d'autorité avec certains d'entre eux.

Grâce à toutes les conversations que j'ai eues et entendues, j'ai compris une chose : l'adolescent a peur que l'autorité puisse lui nuire. Vu que je ne pouvais pas leur prouver que je ne pouvais pas leur nuire, il fallait donc que je leur prouve que je n'allais pas le faire.

Mon postulat était que si je pouvais avoir une attitude aimante, cadrante et unique avec chacun de ces jeunes, ils m'autoriseraient à entrer en relation d'autorité avec eux. Je prétendrais même qu'ils me soutiendraient dans ma tâche.

En considérant la personne avant l'acte, j'ai remarqué que la transgression était plutôt un jeu permettant d'établir un lien de confiance, une complicité, qu'une agression envers le cadre. Ils faisaient leur travail d'adolescent et je faisais mon travail d'adulte.

Dans ce cadre précis, le postulat a été vérifié avec un succès au-delà de toute expectation.

Si ma théorie se vérifie dans plus de cas similaires, je pourrai peut-être développer une nouvelle manière d'entrer en relation avec les adolescents dans ce cadre. Ainsi, il nous serait possible d'offrir un cadre plus sain et moins anxiogène aux jeunes, avec toutes les conséquences bénéfiques que cela pourrait avoir.

2 Questionnement/thématique

Dans ce chapitre, je vais vous présenter comment la question de recherche de ce travail a évolué, puis je traiterai des hypothèses que le cadre théorique m'a permis de formuler.

2.1 Question de recherche

D'abord, ma question de recherche a été formulée avec des mots un peu maladroits. Je me demandais pourquoi ces jeunes nous obéissaient. J'ai d'abord pensé questionner la relation d'autorité mais j'ai fini par réaliser que ce n'était pas là l'objectif de mon travail : je voulais entrer dans leur monde et comprendre ce qui pousse un jeune à faire ce que l'éducateur lui dit. J'ai donc posé la question ainsi.

Quels sont, selon les jeunes, les éléments favorisant le respect des demandes de l'éducateur ?

La question implique donc de renoncer au savoir accumulé par les éducateurs et de se confronter à des informations brutes, souvent formulées maladroitement, données par jeunes gens en plein développement.

3 Cadre théorique

Dans ce chapitre, je vais, dans un premier temps, traiter des notions de pouvoir et d'autorité afin de les définir clairement. Dans un deuxième temps, je parlerai de l'adolescence et de ses enjeux afin d'avoir une meilleure compréhension des problématiques qui peuvent être rencontrées dans la relation éducative avec des adolescents, en particulier lorsque l'éducateur formule une demande à l'encontre du jeune.

3.1 Pouvoir et autorité

Afin de mieux comprendre les termes de pouvoir et d'autorité, il me semble important de comprendre leurs significations originelles respectives, c'est pourquoi nous allons commencer par une présentation étymologique succincte de chacun de ces deux termes.

À mon avis, l'étude étymologique des mots est une étape essentielle d'une compréhension globale de leur signification. Celle-ci permet de multiplier les paradigmes sémantiques et, ainsi, donner accès à une ouverture au niveau de l'interprétation de chaque terme. Sachant que l'étymologie est à la base de nombreux écrits traitant du pouvoir et/ou de l'autorité, un tour d'horizon s'impose si l'on désire pouvoir comprendre les directions souvent très variées que prennent les réflexions des différents auteurs.

L'analyse étymologique de chaque terme sera suivie par un chapitre sur les critères de ce dernier selon divers auteurs, puis je conserverai une définition de chaque terme pour ce travail.

3.1.1 Étymologie « autorité »

Le mot « autorité » vient du latin *auctoritas* : droit de possession, garantie du vendeur, autorité qui impose la confiance, autorité des instances judiciaires, influence, prestige, importance d'une personne, force/poids [dans la parole], exemple, modèle, conseil, impulsion. (GAFFIOT, 1934) De plus, lorsque l'on consulte le dictionnaire étymologique latin (ERNOUT et MEILLET, 2001) sous *auctoritas*, il nous renvoie au verbe *augere* : faire croître, accroître, augmenter, amplifier.

Nous retrouvons des termes à connotation très positive comme « confiance », « modèle », « conseil » ou « faire croître ». On peut donc penser que l'autorité répond aux besoins de l'adolescent et est donc nécessaire afin de pouvoir atteindre la maturité requise pour assumer le rôle d'adulte.

3.1.2 Critères de l'autorité

J'ai choisi de commencer à traiter des critères de l'autorité du point de vue de l'incontournable Hannah ARENDT, philosophe allemande du XX^{ème} siècle, auteure notamment de « La crise de la culture ».

ARENDT traite de l'autorité d'un point de vue principalement politique, et bien que ce ne soit pas l'aspect dont je vais traiter dans ce travail, il est parfaitement applicable à la relation éducative. Selon elle, pour qu'il y ait autorité, il est nécessaire qu'il y ait obéissance de la part de l'autre partie, une obéissance où la personne qui obéit conserve sa liberté. Cette autorité, afin qu'elle puisse exister selon les critères de ARENDT, exclut donc l'utilisation de toute forme de violence ou de force de persuasion. C'est donc une relation d'obéissance librement consentie. (ARENDT, 1954)

Là où ARENDT adopte une vision macro de la relation d'autorité, Louis CALENDREAU, docteur en sciences de l'éducation, adopte une vision plus ciblée sur la relation entre deux individus. En effet, selon lui, l'autorité est fondamentalement duelle. Elle ne peut pas s'appliquer entre une personne et un groupe mais uniquement entre une personne et un individu. Il souligne également qu'aucun groupe d'individus ne peut avoir d'autorité sur un individu ou un autre groupe. Cependant, il ne justifie pas cette affirmation. Par ailleurs, il avance deux critères pour définir une relation d'autorité, le premier est la valeur reconnue à la personne, donc l'image qu'a la personne sur laquelle l'autorité est exercée de la personne exerçant l'autorité. Cette image doit être positive, exemplaire. Le second est la légitimité du pouvoir que détient la personne qui exerce l'autorité ; si son pouvoir n'est pas légitime, selon CALENDREAU, il ne peut y avoir d'autorité. Il n'affirme pas que la personne doit être légitime mais bien le pouvoir qu'elle exerce. La personne doit être reconnue et le pouvoir doit être légitime. J'approfondirai l'aspect de la légitimité du pouvoir plus tard dans ce cadre théorique. (CALENDREAU, 2009)

Je vais, à présent, vous présenter le point de vue de deux auteurs psychanalystes. Bien que, pour des raisons de compréhension, je ne focaliserai pas mon analyse sur leur approche, il m'a semblé pertinent de mentionner l'approche psychanalytique parce qu'elle est très représentée au niveau des écrits sur le sujet dont je traite dans ce travail.

Philippe GUTTON, psychiatre et psychanalyste français, traite de l'autorité dans un cadre thérapeutique. Bien que la relation éducative et la relation thérapeutique ne soient pas identiques, elles sont assez proches pour que j'estime pertinent de mentionner ses réflexions dans ce travail. GUTTON estime que la construction et l'expression de l'autorité ne sont accessibles qu'à travers la renonciation du besoin de maîtrise de l'analyste. Il reste donc garant du cadre mais accorde assez de liberté à l'adolescent pour que celui-ci puisse investir la relation thérapeutique, accepter le cadre et donc accepter la relation comme étant légitime. (GUTTON, 2011) On retrouve, ici, la notion de liberté qu'ARENDT a mise en évidence ainsi que la notion de légitimité indissociable de CALENDREAU.

André CAREL, psychiatre et psychanalyste français, estime que l'autorité n'est pas une relation mais un processus. Un processus créateur de croissance, terme que nous pouvons retrouver dans l'analyse étymologique, et/ou de souffrance. Cet auteur voit donc l'autorité d'une façon radicalement différente des autres. Il prend l'exemple de l'impératif que le parent impose à l'enfant dans un but éducatif mais qui peut provoquer une énorme frustration, un sentiment d'injustice qui sera compris plus

tard dans son développement. Ce sentiment d'injustice peut être considéré comme étant en opposition avec la notion de légitimité avancée par CALENDREAU. CALENDREAU n'exclut pas, contrairement à ARENDT, l'utilisation de violence ou d'une force de persuasion, mais met en évidence la nécessité du consentement pour obtenir l'obéissance. Pour CAREL, le consentement n'a donc pas besoin d'être libre, c'est-à-dire qu'il est possible d'utiliser une force de persuasion, mais il est toutdemême nécessaire au processus d'autorité. (CAREL, 2002)

Au fil de cette recherche sur le terme « autorité », nous ne pouvons éviter d'explorer les termes voisins apparus dans l'analyse étymologique tels que la « domination ».

Je me dois donc d'ajouter la vision de Max WEBER, philosophe et économiste allemand du XX^{ème} siècle, considéré comme l'un des fondateurs de la sociologie moderne, qui distingue clairement les termes puissance, domination et pouvoir. Bien qu'un seul de ces termes semble avoir sa place dans ce chapitre, ce serait réducteur et source de confusion de ne traiter que d'un terme sur les trois. De plus, l'apport de WEBER nous permet de faire la transition entre autorité et pouvoir, terme dont nous allons approfondir la compréhension dans le chapitre suivant.

Nous retrouvons dans la définition de la domination de WEBER plusieurs éléments définissant l'autorité chez d'autres auteurs : la légitimité, l'obéissance, la valeur accordée à la personne ou encore le consentement.

WEBER définit d'abord la puissance. Selon lui, c'est la chance de faire triompher sa volonté lors de l'interaction avec une ou plusieurs personnes. Puis la domination, qu'il voit comme la chance de trouver des personnes qui obéissent aux ordres. Il est important de noter qu'il ne s'agit pas d'exercer la puissance sur les individus mais que la volonté d'obéir est nécessaire à la domination. Dans la théorie de WEBER, il doit exister un intérêt à obéir.

Notons qu'il a une vision différente des autres auteurs en ce qui concerne le pouvoir. Il le définit comme étant la domination des gouvernants sur les gouvernés.

Par ailleurs, il définit trois types de dominations qu'il considère légitimes :

La **domination rationnelle** qui repose sur la croyance du droit légal d'exercer la domination.

La **domination traditionnelle** qui repose sur la croyance de la légitimité d'exercer la domination en vertu d'habitudes quotidiennes liées à une doctrine, à des principes religieux, à une philosophie et/ou à une culture.

La **domination charismatique** qui repose sur la croyance du caractère sacré, héroïque ou exemplaire d'une personne.

La domination serait donc très proche de ce que nous entendons par autorité et le pouvoir serait l'application de cette domination par les gouvernants sur les gouvernés. Il est intéressant de voir que nous avons là une théorie qui, contrairement à CALENDREAU, met l'équivalent de l'autorité comme prérequis au pouvoir et non l'inverse. (WEBER, 1921)

3.1.3 Étymologie « pouvoir »

Nous allons commencer par une analyse poussée du terme « pouvoir » proposée par Daniel MARCELLI, qui est pédopsychiatre et professeur à la faculté de médecine de Poitiers. Il assume la position de chef du service psychiatrie infanto-juvénile au CHU et est directeur de l'école d'orthophonie dans la même ville.

Dans son analyse, il en présente plusieurs acceptions allant de « être capable de... » à « posséder ».

« [...] le terme est issu du latin populaire *potere*, lui-même réfection du verbe classique *posse*, « être capable de... ». La conjugaison de *posse* (*possum*, *potes*, *potest*) découlerait d'une contamination par un ancien verbe *poteo* [...] qu'on retrouve dans la locution *potis est* « il est possible », condensé ultérieurement en *potistoupotest* « c'est possible ». *Potere* se rattache à l'adjectif *potis* « maître de, possesseur de... », qui donne le dérivé posséder. » (MARCELLI, 2009, p.163-164)

Ces mêmes notions sont retrouvées chez CALENDREAU qui a préféré une approche par le terme *potestas* qui signifie : force, pouvoir, puissance, domination, vertu, valeur, influence, pouvoir d'agir, capacité de, faculté. (CALENDREAU, 2009)

On retrouve ici le champ lexical de la potentialité, mais aussi de la possession. Il est donc possible d'en déduire que le pouvoir est une capacité d'influence.

3.1.4 Critères du pouvoir

Je me permets à nouveau de commencer par le point de vue de ARENDT, cette fois, cependant, à travers le travail de Bernard QUELQUEJEU, docteur en philosophie, professeur d'anthropologie et d'éthique ainsi que détenteur d'une maîtrise de théologie.

QUELQUEJEU rappelle les visions très opposées de WEBER et ARENDT. Là où WEBER voit le pouvoir comme la domination des gouvernants sur les gouvernés, ARENDT s'efforce de défendre le point de vue selon lequel le pouvoir n'est pas un « pouvoir sur » mais un « pouvoir en commun ». En effet, selon elle, c'est le groupe qui détient le pouvoir et qui le donne à un représentant.

Cette vision du pouvoir, basée sur une approche politique, n'est pas forcément applicable dans le cadre des institutions éducatives. En effet, il n'est pas possible pour les jeunes d'élire le directeur de l'institution mais il est toujours possible pour le jeune de prendre la décision de ne pas investir la relation éducative, ce que l'on pourrait interpréter comme un refus d'accorder le pouvoir à l'éducateur. En effet, un refus systématique de tous les jeunes d'investir la relation éducative ainsi que la rébellion contre le pouvoir en place aurait des conséquences catastrophiques sur les statistiques de réussite de l'institution. Ces statistiques étant à la base du financement des institutions et celles-ci étant représentées par leur directeur, on peut tout de même envisager que si les conséquences de leur rébellion sont acceptées par les membres du groupe, celui-ci ne détient pas un pouvoir d'élection mais la capacité d'influencer le pouvoir en place. Je rappelle que nous parlons ici d'une institution éducative et non

d'un pouvoir politique despotique ou d'un dictateur ayant la possibilité de mettre en danger l'intégrité physique ou même la vie des individus soumis au pouvoir.

Quant à CALENDREAU, au fil de sa réflexion, il distingue deux sortes de pouvoirs qu'il appelle respectivement « le pouvoir légitime » et « l'abus de pouvoir ».

Il les distingue au moyen de deux critères que je vais expliquer ci-dessous.

Le premier critère est la notion d'intérêt. Cette notion est basée sur l'intentionnalité, la finalité de l'utilisation du pouvoir par celui qui le détient. En effet, toujours selon CALENDREAU, le pouvoir peut être utilisé dans l'intérêt du groupe et des individus qui le composent ou dans l'intérêt de celui qui le détient.

Le second critère est la notion de légitimité. Le pouvoir légitime est un pouvoir auquel on consent librement à se soumettre sans avoir été influencé par des sanctions. Il doit convenir à la personne soumise à celui-ci.

On peut voir se profiler ce que l'on pourrait appeler le « bon pouvoir » et le « mauvais pouvoir ».

Cette notion de « bon pouvoir » est soulignée par LANCTÔT et DESAIVE dans le cadre de la prise en charge des adolescents par la justice qui, selon eux, adopte une attitude paternaliste et affirme que c'est pour le bien de l'adolescent. (LANCTÔT et DESAIVE, 2002) Ou encore, le « c'est pour ton bien » derrière lequel, selon GUTTON, les adultes travaillant dans un rapport de pouvoir avec des adolescents dissimulent leur désir d'emprise derrière un masque de bienveillance institutionnelle. Nous retrouvons, ici, un pouvoir que l'on peut qualifier de « mauvais pouvoir » en raison du désir d'emprise du détenteur du pouvoir.

Nous retrouvons donc cette diversité qui est apparue dans l'analyse étymologique. Le « bon pouvoir », pouvoir d'agir dans l'intérêt du groupe ou de l'individu et le « mauvais pouvoir », la prise de possession d'un pouvoir dans un intérêt personnel.

Le pouvoir légitime est donc un pouvoir utilisé dans l'intérêt du groupe et des individus qui le composent et auquel ceux-ci consentent librement de se soumettre. À l'opposé, l'abus de pouvoir est utilisé dans l'intérêt de celui qui le détient et/ou auquel le groupe et les membres qui le composent ne se soumettent pas librement.

3.1.5 Définition d'autorité et pouvoir

Résumons brièvement les théories sur l'autorité exposées plus haut.

Selon ARENDT, l'autorité est une relation d'obéissance librement consentie.

Selon CALENDREAU, elle est fondamentalement duelle et ne peut être exercée que par une personne dont l'image, aux yeux de celle sur laquelle l'autorité est exercée, doit être positive et exemplaire. De plus, le pouvoir que la personne exerçant l'autorité détient doit être légitime.

Selon CAREL, l'autorité est un processus et le consentement n'a pas besoin d'être libre, mais il est toutdemême nécessaire au processus d'autorité.

Selon WEBER, l'autorité (la domination) est la chance de trouver quelqu'un qui obéisse aux ordres et la volonté d'obéir est essentielle à l'autorité.

L'autorité est le résultat d'une relation d'obéissance consentie, fondamentalement duelle, exercée par une personne détenant un pouvoir légitime, qui bénéficie d'une image positive et exemplaire aux yeux de la personne obéissante.

Passons à présent aux théories sur le pouvoir.

Selon ARENDT, c'est le groupe qui détient le pouvoir et qui le donne à un représentant, c'est un pouvoir en commun.

Selon CALENDREAU, le pouvoir peut être utilisé dans l'intérêt du groupe et des individus qui le composent ou dans l'intérêt de celui qui le détient. Mais pour être légitime, ce doit être un pouvoir auquel les individus consentent librement de se soumettre sans avoir été influencés par des sanctions. Il doit convenir à la personne soumise à celui-ci.

Selon WEBER, le pouvoir est la domination (l'autorité) des gouvernants sur les gouvernés, donc le fait d'utiliser leurs chances que quelqu'un obéisse à leur ordre.

Lors de l'analyse étymologique, j'ai souligné deux champs lexicaux, celui de la possession et celui de la potentialité et j'ai affirmé qu'il est donc possible d'en déduire que le pouvoir est une capacité d'influence.

Le pouvoir est la capacité de faire changer (influencer) quelque chose ou quelqu'un et qui est détenu par un individu, une institution ou un groupe. Il est abusif s'il est utilisé dans l'intérêt du détenteur et légitime s'il est utilisé dans l'intérêt de celui qui y est soumis.

Le pouvoir est donc un prérequis à l'autorité, pour autant qu'il soit légitime, et qui, contrairement à l'autorité, peut être utilisé de façon abusive. La réciproque n'est pas forcément vraie, bien que la définition de l'autorité n'exclue pas qu'elle soit une forme de pouvoir.

3.2 L'adolescence

Dans ce chapitre, je vais discuter le terme « adolescence ». Ce terme, qui peut être considéré comme moderne, est perçu de façon très variée selon les courants de pensée. En effet, encore aujourd'hui, les spécificités, la fonction ou encore les enjeux de cette période de la vie sont discutés par les auteurs. Je vais donc clarifier ce que nous entendrons par « adolescence » dans ce travail en confrontant les auteurs qui en traitent. Pour ce faire, je commencerai par réunir les avis de plusieurs auteurs concernant sa définition, puis je parlerai des enjeux et je finirai par les besoins spécifiques à cette période.

3.2.1 Ce qui définit l'adolescence

Souvent, lorsque l'on entend parler des actes et des attitudes rebelles des adolescents, les constatations exaspérées des interlocuteurs se ponctuent par de classiques « il/elle est en pleine crise d'adolescence ». Mais est-ce là le seul enjeu de l'adolescence ? Il est nécessaire d'approfondir cette notion de crise afin de pouvoir

améliorer notre compréhension de cette période par laquelle tout adulte est passé et qui, pourtant, demeure si déroutante.

Erik ERIKSON (1993), psychanalyste américain à l'origine de la théorie du développement psychosocial, distingue huit phases de crise ayant chacune une résolution « adaptative » (positive) ou « mésadaptative » (néfaste). L'auteur de « Adolescence et crise : la quête de l'identité » estime que l'adolescence est une période de plus en plus longue, marquée et consciente entre l'enfance et l'âge adulte. Selon lui, cette période devient si marquée qu'elle en deviendrait un « mode existentiel ». C'est un temps de maturation génitale et identitaire. J'aborderai plus en détails les enjeux de la crise à cet âge de la vie, selon ERIKSON, dans le point suivant.

Cette vision de choses est partagée, bien plus tard, par Michèle EMMANUELLI (2009), psychologue clinicienne, psychanalyste SPP et professeur de psychologie clinique et de psychopathologie, EMMANUELLI pointe du doigt la définition réductrice de l'adolescence qu'elle a pu trouver dans le dictionnaire. En effet, celui-ci ne parle que d'une transition débutant à la puberté et finissant vers 18-20 ans. Mais l'adolescence, selon elle, met en jeu le physiologique, le psychologique, le culturel et le social selon les sociétés et les époques. Elle évoque une période de réactivation de conflits qui n'est pas sans rappeler la théorie du développement de ERIKSON (1993), dans laquelle la crise est synonyme de maturation, d'étape majeure.

Ces deux visions des choses relativement similaires ne semblent pas convenir à Maria da Conceição TABORDA-SIMÕES, professeur à la faculté de psychologie et sciences sociales de l'université de Coimbra. En effet, celle-ci nous propose une réflexion triptyque sur l'adolescence. Elle propose de considérer l'adolescence tour à tour comme une transition, une crise puis un changement. C'est pourquoi je vais traiter de sa manière de définir l'adolescence selon chaque point de vue. Tout d'abord, elle parle d'une période de transition sociale, un moment d'attente durant lequel les questions de relations avec la société environnante, le choix d'une carrière, le rôle social et le style de vie n'ont pas encore été résolues. Puis d'une transition physique, depuis la survenue de la puberté jusqu'à la maturité physique.

Elle aborde, ensuite, l'adolescence comme une crise, terme central dans la théorie de ERIKSON (1993). Elle serait une période de conflits inévitables, de tensions, de turbulences ainsi que d'incertitudes. Elle souligne également le côté très paradoxal de cette période car le comportement de l'adolescent est considéré comme normal lorsqu'il est anormal et vice-versa. On peut prendre l'exemple de l'adolescent « trop sage » qui inquiète son entourage car il ne se comporte pas comme on l'attendrait d'une personne de son âge.

Enfin, elle propose de considérer l'adolescence comme une phase de changements, où elle reprend les éléments évoqués dans la transition et la crise mais en mettant l'accent sur ce que j'appelle une modération sémantique. En effet, selon TABORDA-SIMÕES, utiliser le terme « changement » permettrait d'éviter toute connotation négative ou réductrice que pourraient véhiculer les termes « crise » et « transition ». Elle appelle à la vigilance lors de l'utilisation de ces termes car ils pourraient influencer de façon négative la vision du professionnel en euphémisant l'importance

et la « légitimité des questionnements », « peurs » ou encore « souffrances » liés à cette période. (TABORDA-SIMÕES, 2005)

Cet appel à la modération est également retrouvé chez ERIKSON qui tente de faire comprendre sa vision de la crise comme un élément positif, contrairement à la connotation problématique du terme « crise ».

3.2.2 Enjeux de l'adolescence

Selon ERIKSON, l'enjeu principal est la crise permettant la définition de l'identité, qu'il oppose à la confusion d'identité. Cette crise est suivie par celle qui oppose l'intimité à l'isolement, donc la capacité à être proche sans confusion identitaire.

L'incertitude quant aux rôles d'adultes qui les attendent et l'importante préoccupation de ce qu'ils paraissent être aux yeux des autres en comparaison avec ce qu'ils pensent d'eux-mêmes ne sont que deux des éléments qui constituent la construction identitaire chez les adolescents selon ERIKSON. Par ailleurs, l'incertitude identitaire à ce moment de leur existence est telle qu'ils ont une peur « mortelle » d'être exposés de force au ridicule et au doute de soi et que ce genre de situations entraîne parfois des réactions pouvant ressembler à une lutte animale pour la survie. Cette construction identitaire a donc un but d'intégration dans le monde des adultes avec tout ce que cela implique au niveau relationnel, professionnel ou encore sentimental.

Il prétend également que dans leur quête identitaire, ils ont parfois besoin de revivre certaines crises précédentes qui semblaient déjà résolues.

Selon EMMANUELLI (2009), qui approfondit la vision de ERIKSON, les enjeux principaux sont le passage dans le corps social, élément mis en évidence par ERIKSON, et l'autonomie. Ces deux éléments dépendent inévitablement du passage dans le monde professionnel. En effet, ce n'est qu'une fois que le passage dans le monde professionnel est effectué que l'individu peut prétendre à l'indépendance financière qui est nécessaire à l'indépendance vis-à-vis de la famille (quitter le domicile familial, fonder son propre foyer) et donc à l'autonomie.

Elle utilise également le terme « organisateur psychique » que l'on peut comparer à la notion de crise, bien qu'elle insiste sur sa connotation bien moins négative. Là où ERIKSON associe le terme « crise » à une étape, EMMANUELLI associe le terme « organisateur psychique » à la fonction de cette dernière.

Bien que les désaccords fleurissent, ceux-ci mettent en évidence un élément sur lequel seul le dictionnaire évite de s'étendre. Tout le monde semble d'accord lorsqu'il s'agit d'admettre la complexité de cette période de la vie. Grâce à cet accord, il est possible de retenir que :

l'adolescence est une phase de changement, se situant habituellement entre la puberté et les 20 ans, qui met en jeu le physiologique (changements physiques et acceptation, ou non, de ces derniers), le psychologique (définition de l'identité opposé à la confusion de l'identité), le culturel ainsi que le social, selon les sociétés et les époques.

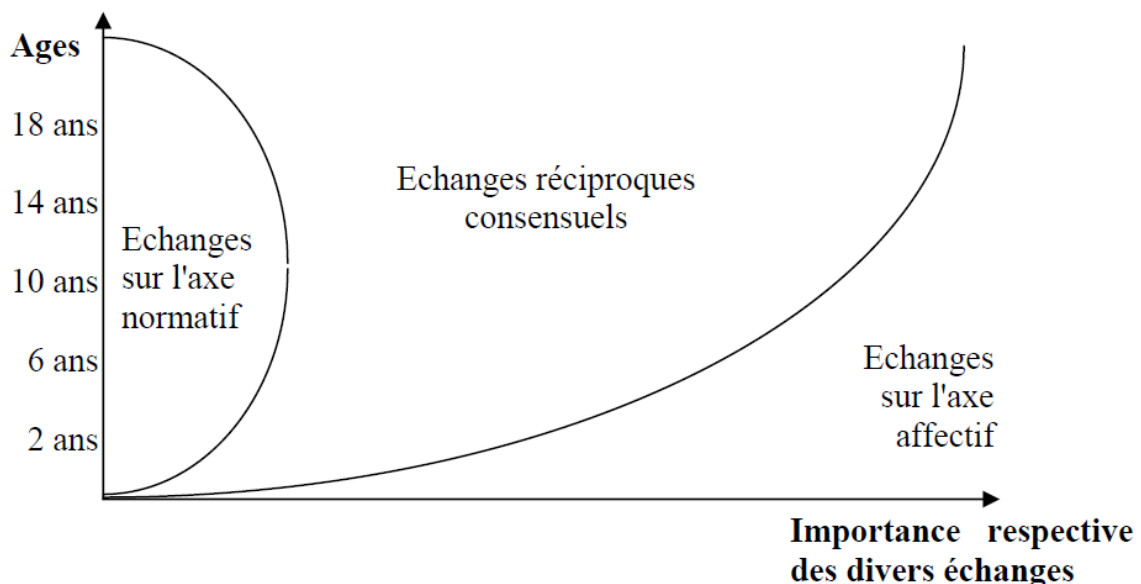
3.3 La relation éducative

Je vais à présent traiter de la relation éducative. Il est important de bien comprendre ce qui compose la relation éducative afin de mieux saisir les enjeux lors des échanges entre éducateur et éduqué. Pour ce faire, j'ai choisi d'utiliser la vision de Maurice NANCHEN. Celui-ci divise l'éducation en deux axes, l'axe normatif et l'axe affectif.

Comme dit ci-dessus, il me semble important de bien comprendre ces deux axes afin d'interagir de façon adéquate avec le jeune. En effet, ces deux axes nourrissent la relation éducative à différents degrés selon l'âge de l'enfant.

C'est ainsi qu'émerge un troisième axe, l'axe des échanges réciproques consensuels. Ces échanges sont un équilibre entre l'affectif et le normatif, un échange où la hiérarchie s'efface quelque peu pour laisser au jeune l'espace pour assumer les responsabilités revenant normalement à l'éduquant.

Fig.1 :schéma de l'importance des type d'échanges selon l'âge de l'éduqué



(NANCHEN, 2002, p.92)

3.3.1 L'axe normatif

L'axe normatif incarne la limite, sous toutes ses formes. Il est le « non » du parent à l'enfant, la note à l'école ou encore la sanction qui suit le non-respect de la norme édictée.

Les interventions se situant sur l'axe normatif servent à apprendre à s'adapter aux conditions de la vie en communauté, à accepter les frustrations et, ainsi, à acquérir de nouvelles compétences à travers l'effort d'adaptation ainsi que la souffrance que la limite impose.

Ce procédé d'adaptation au monde qui l'entoure permet l'apprentissage d'éléments essentiels à l'autonomie. Un adulte qui ne fait pas bien son travail devra supporter

les remontrances de son employeur. Chose impossible si l'apprentissage de la frustration et de la norme n'a pas été fait.

Il a également comme effet de rassurer, « soulager » (NANCHEN, 2002, p.79.) l'enfant en ne le laissant pas dans une situation où il serait tout-puissant.

Définition :

« L'axe normatif correspond à l'expérience que fait l'éduqué lorsque l'environnement résiste à ses désirs et le contraint soit à y renoncer, soit à différer la satisfaction attendue, soit à trouver d'autres stratégies pour parvenir à ses fins. »

(NANCHEN, 2002, p.77)

Ainsi, on peut admettre que lorsque l'enfant échoue dans sa tentative de mettre le plot triangulaire dans le trou rond, il se heurte au normatif. De la même manière qu'un adolescent qui échoue dans sa tentative de fumer en cachette dans sa chambre se heurte à l'interdit posé par les parents s'il est découvert et sanctionné.

3.3.2 L'axe affectif

Il est question d'axe affectif lorsque l'éduquant tente de correspondre aux attentes de l'éduqué. En d'autres termes, lorsque l'éduquant tente de savoir de quelle façon ses actes, ses décisions ou simplement la vie affecte l'éduqué. Il est question de répondre aux besoins réels et supposés de ce dernier.

Voici une liste non exhaustive de ces besoins :

- L'acceptation inconditionnelle
- La tendresse
- La conquête de son autonomie
- Le soutien
- La reconnaissance des ses progrès, performances et qualités
- La cohérence et la constance des demandes de l'éduquant

(NANCHEN, 2002, p.81-82)

NANCHEN nous propose donc cette définition de l'axe affectif :

« L'éducation s'articule autour de l'axe affectif chaque fois que l'éduquant s'ajuste ou tente de s'ajuster aux besoins présumés de l'éduqué. »

(NANCHEN, 2002, p.83)

Afin de bien distinguer les deux axes, on peut retenir qu'il s'agit d'une intervention sur l'axe affectif lorsque « [...] l'environnement s'ajuste aux attentes présumées de l'enfant [...] » (NANCHEN, 2002, p.86) et qu'il s'agit d'une intervention sur l'axe normatif lorsque « [...] l'enfant est amené à s'ajuster [...] aux contraintes et aux besoins de l'environnement. » (NANCHEN, 2002, p.86)

3.3.3 L'échange réciproque consensuel

Avec le temps, lorsque l'enfant grandit, apparaissent des moments de négociation qui ressemblent beaucoup aux interactions entre adultes. Ces moments où la relation hiérarchique disparaît l'espace d'un instant peuvent être appelés « les échanges réciproques consensuels » (NANCHEN, 2002, p.89).

Lors de ces moments, l'éduquant a une fonction qui peut être comparée à celle d'une glissière sur les côtés de la route. L'enfant est une voiture sur la route de la vie et l'éduquant lui fait suffisamment confiance pour le laisser circuler de façon responsable mais il assure la sécurité au cas où l'enfant n'arriverait plus à conserver une conduite droite. Il y a donc une disparition de la hiérarchie mais le rôle de l'éduquant reste essentiel afin de guider l'éduqué.

Comme on peut le voir sur le schéma du point 3.3 *La relation éducative*, ces échanges commencent très tôt de façon ponctuelle, jusqu'à représenter la quasi-intégralité des échanges à 18ans.

4 Hypothèses

Dans ce chapitre, en me basant sur le cadre théorique et en développant les théories des auteurs, je vais formuler une série d'hypothèses qui serviront de fil rouge dans l'élaboration du guide d'entretien.

4.1 Hypothèses sur l'autorité

1. Les ordres donnés par un éducateur à un adolescent en institution doivent avoir un sens pour ce dernier pour qu'il y obéisse sans contrainte.

Cette hypothèse se réfère à la légitimité du pouvoir ainsi qu'à l'absence de contrainte, avancés par CALENDREAU (2009) et ARENDT (1954).

2. Étant donné que l'autorité s'exprime exclusivement dans le cadre d'une relation duelle, dans un cadre collectif l'obéissance sera limitée.

Cette hypothèse se réfère à la conception duelle de la relation d'autorité de CALENDREAU (2009).

3. L'image exemplaire de l'éducateur pour le jeune s'exprimera dans la relation par un désir de lui ressembler.

Cette hypothèse se réfère à notre définition de l'autorité et, plus spécifiquement au postulat exprimé par CALENDREAU (2009), qui stipule que le détenteur de l'autorité doit bénéficier d'une image exemplaire.

4. Il ne peut y avoir d'obéissance consentie que si le jeune est en confiance avec l'éducateur et ne sent pas menacé.

Cette hypothèse se réfère à notre définition de l'autorité et, plus spécifiquement à la théorie de ARENDT (1954), qui stipule que l'obéissance doit être librement consentie.

5. La légitimité théorique en tant que telle n'est pas centrale dans l'obéissance du jeune mais le sentiment de légitimité que le jeune a par rapport à la demande et à l'éducateur est, quant à lui, central.

Par légitimité théorique, j'entends la légitimité selon la définition de l'autorité sans que cette légitimité soit forcément ressentie par le jeune.

Cette hypothèse diverge de la définition de l'autorité choisie dans le cadre théorique qui stipule que, pour qu'il y ait autorité, le pouvoir doit être légitime. (CALENDREAU, 2009) Cependant, je me permets d'émettre l'hypothèse que le pouvoir ne doit pas forcément être légitime, tant que le jeune a le sentiment qu'il l'est.

4.2 Hypothèse sur le pouvoir

6. Face au pouvoir, le jeune ne peut réagir qu'en se soumettant ou en se révoltant.

Cette hypothèse se base sur la définition du pouvoir que nous avons formulée.

5 Méthodologie

Dans ce chapitre, je vais successivement aborder les sujets qui composent la méthodologie que j'ai choisie pour mon travail. J'aborderai en premier le sujet du terrain, où j'exposerai mon choix de terrain ainsi que les raisons de ce choix. Dans un deuxième temps, je traiterai du choix de l'échantillon pour finalement aborder l'outil de récolte de données.

5.1 Terrain

Le terrain d'enquête que j'ai choisi est celui des institutions spécialisées pour adolescents, encadrés par des éducateurs sociaux. Plus précisément, mon choix s'est porté sur l'Organisation Romande pour l'Intégration par la Formation (ORIF) et l'Institut St-Raphaël. Les deux institutions ont été contactées par téléphone.

Mon choix s'est porté sur ce type d'institutions en raison des éléments constituant ma question de recherche, c'est-à-dire une institution possédant un cadre qui puisse être transgressé ou renégoциé où se côtoient adolescents et éducateurs. Pour ce faire, il était nécessaire que je puisse m'assurer que j'avais bien à faire à des adolescents, donc des personnes entre l'âge pubère et 20 ans (EMMANUELLI, 2009, p.3.) et que ceux-ci soient encadrés par des éducateurs professionnels ou reconnus comme tels par l'institution.

5.1.1 L'ORIF¹

Afin de faciliter l'accès au terrain, j'ai décidé de sélectionner mon premier échantillon au sein de l'ORIF. En effet, ayant effectué mon stage au sein de cette institution, il était plus facile pour la direction d'évaluer le sérieux de mon travail et, ainsi, me donner son accord. De plus, je suis dans l'obligation de me déplacer en transports publics et le centre ORIF de Sion est à proximité d'une gare ainsi que d'un arrêt de bus.

Le centre ORIF a été créé en 1948 par le Dr Placide Nicod. C'est une association à but non lucratif qui a pour mission de réinsérer des jeunes adolescents dans le milieu professionnel. Ces jeunes (entre 15 et 23 ans) ont la possibilité d'entamer un processus de formation adapté à leurs besoins et à leurs capacités. De par leurs déficiences intellectuelles, motrices et comportementales, les bénéficiaires ne sont pas à même de mener une formation en suivant le cursus scolaire habituel.

L'institution est mandatée par l'AI et gère des structures favorisant l'intégration du jeune dans le monde professionnel et social.

Dans ce but, ses tâches sont :

- Créer, gérer des structures adaptées à l'accomplissement du jeune
- Développer toutes mesures favorisant l'intégration
- Exécuter les mandats confiés par l'AI
- Collaborer avec les milieux économiques et participer à la politique sociale

L'ORIF est basé dans les lieux suivants : Aigle ; Delémont ; Morges ; Pomy ; Vaulruz ; Sion ; Verniers ; Yverdon-les-Bains. Chaque site développe diverses prestations. Son siège principal se trouve à Aigle.

Au centre ORIF de Sion, il existe quatre structures d'accueil différentes :

L'internat, qui accueille principalement des garçons en première et deuxième année de formation.

Les appartements, qui accueillent soit uniquement des garçons, soit uniquement des filles (entre six et dix). Deux ou trois éducateurs supervisent chaque appartement en y étant présents matin et soir. Pendant ces moments, ils mangent avec les jeunes, organisent des activités et les accompagnent lors de leurs tâches quotidiennes. La vie en appartement a pour but de rendre les adolescents plus autonomes et indépendants afin de les préparer à leur vie future.

Les lieux de vie en milieu ouvert sont des appartements qui accueillent deux à trois jeunes en dernière année de formation. Ces appartements ne sont contrôlés que quelques fois par semaines. Les jeunes qui y vivent sont plutôt autonomes.

¹ORIF : Intégration et formation professionnelle [en ligne] <http://www.orif.ch> (Consulté le 13 avril 2014)

L'externat : certains jeunes rentrent chez eux tous les jours en parallèle de leur formation ORIF. Ils participent également à certaines sorties annuelles et doivent être présents aux cours d'appui un soir par semaine.

5.1.2 St-Raphaël²

La seconde institution que j'ai choisie est le CPA (centre de préapprentissage) de l'Association St-Raphaël à Sion.

L'association St-Raphaël est une association évoluant dans le domaine socio-pédagogique, reconnue d'utilité publique, fondée le 30 mai 1946 et comptant quelques 800 membres actifs.

Elle est au bénéfice de l'aide de pouvoirs publics comme l'État du Valais, la Confédération ou encore les communes.

Son champ d'action couvre principalement la Suisse romande et le Tessin.

L'Association s'appuie sur l'institut du même nom afin de remplir sa fonction. Celui-ci est composé de quatre structures éducatives : Le Centre pédagogique et scolaire (CPS) à Champlan, le Centre de préformation mixte (CPM) à Champlan, le Centre de préapprentissage (CPA) à Sion et le Foyer pour jeunes travailleurs (FJT) à Sion.

Ces quatre structures accueillent une population allant de la scolarité obligatoire à la majorité.

5.2 Échantillonnage

J'ai choisi d'effectuer ma recherche auprès d'adolescents en institution au sens large. Bien que cet échantillon soit « sous certaines conditions, choisi de manière à ce que les conclusions de l'étude qu'il subit puissent être généralisables à l'ensemble de la population mère » (LIÈVRE, 2006, p.86.), il ne prend pas en compte les spécificités de chaque problématique qui ont pu mener à l'institutionnalisation de l'adolescent. En raison du nombre limité d'entretiens, il n'est pas réaliste pour ce travail de « veiller à ce que toutes les situations possibles, dans lesquelles peuvent se trouver les unités de la population mère, soient présents dans l'échantillon. » (LIÈVRE, 2006, p.86.)

J'ai donc effectué 5 entretiens avec des adolescents de sexe masculin de 16 ans, afin de conserver un maximum d'uniformité. Le choix des jeunes de sexe masculin est en raison de la disponibilité de ces derniers. En effet, il est plus simple pour moi de trouver 5 jeunes garçons de 16 ans que leur équivalent féminin.

J'aimerais trouver les éléments que les adolescents trouvent les plus importants ou ayant le plus grand impact sur leur acceptation des demandes d'un éducateur. Leur vision des choses est-elle en adéquation avec la théorie, sont-ils capables de prendre suffisamment de recul pour identifier ce qui influence leurs choix, est-il possible qu'il existe un ordre d'importance dans les éléments qui pèsent dans la balance décisionnelle au moment des demandes ?

²Instituts Saint-Raphaël [en ligne] <http://www.saint-raphael.ch> (Consulté le 13 avril 2014)

J'ai estimé que ceci permettrait de comparer les indicateurs qui ont de l'importance pour les jeunes et y repérer les tendances.

5.3 Outil de recueil de données : l'entretien

Pour récolter les informations nécessaires, mon choix s'est porté sur l'entretien, et plus précisément l'entretien semi-directif.

Lors de l'entretien, le chercheur va lancer l'interviewé sur un sujet puis s'efforcer, au fil de l'entrevue, de « recentrer » (QUIVY & CAMPENHOULD, 1995, p.175-176) en douceur la conversation sur les éléments que l'interviewé n'aborde pas spontanément. Pour ce faire, le chercheur dispose d'une série de questions, généralement ouvertes, préparées au préalable, qui vont lui permettre de diriger l'entretien selon les thèmes qu'il a à couvrir.

L'entretien semi-directif à l'avantage d'offrir la possibilité à l'interviewé de répondre aux questions avec un vocabulaire, une compréhension, des à priori ou encore des formulations qui lui sont propres. Cette liberté de réponse contribue à l'avantage principal de cette méthode : les données recueillies ont un « degré de profondeur » (QUIVY & CAMPENHOULD, 1995, p.175-176) qui ne peut pas être atteint à l'aide des autres méthodes.

Ce choix comporte, bien sûr, des désavantages. En effet, cette méthode étant relativement peu stricte, il est difficile pour un novice en recherche qui aurait besoin d'un cadre méthodologique rigide de se sentir rassuré dans sa démarche. De plus, les informations obtenues lors des entretiens ne sont pas utilisables telles qu'elles, contrairement aux enquêtes par questionnaire ; une étape d'analyse supplémentaire sera donc nécessaire à leur utilisation. Pour finir, l'entretien et ses résultats dépendent du dialogue entre le chercheur et l'interviewé. C'est donc en portant une attention particulière à l'attitude du chercheur durant l'interview ainsi qu'à la relation établie entre les deux protagonistes, qu'il faudra analyser le contenu de l'entretien. Ainsi, il sera possible de repérer les réponses induites par le chercheur, ou influencées par la relation, afin de les analyser avec pertinence.

Un autre désavantage est celui de la taille de l'échantillon. Celui-ci est réduit en raison du temps investi dans chaque entretien. On peut compter qu'un entretien dure en moyenne 1h et que la retranscription de cette heure dure 8h, comptant que pour ce travail j'ai 5 entretiens. On peut donc estimer, sans compter les prises de contact, l'organisation et les déplacements, 45h pour 5 entretiens.

En raison de ce nombre limité de personnes interviewées, il est légitime de questionner la représentativité de l'échantillon. Cependant, avoir un échantillon représentatif pour un travail de mémoire du niveau bachelor me semble difficilement réalisable avec cet outil de recueil de données.

Vous trouverez en annexe (A) le guide d'entretien. Ce guide est, conformément à l'entretien semi-directif, un fil rouge. Les questions qui y sont formulées ont été utilisées en s'appuyant sur des situations réelles amenées par chaque jeune au fil de l'entretien.

5.4 Éthique

Afin de respecter une éthique lors de ma recherche, j'ai fait attention à plusieurs éléments qui me semblent primordiaux dans le respect de la personne interviewée.

- L'information
 - Toutes les personnes interviewées ont été informées de mon identité, du sujet de mon travail de recherche, de la durée moyenne de l'entretien, de leur anonymat dans mon travail, du droit de refuser que j'enregistre l'entretien, de la destruction des enregistrements ainsi que du droit de voir ce que je fais des informations reçues.
- Anonymisation
 - Aucune personne interviewée ne doit être reconnaissable dans mon travail.
- Le droit de refuser
 - Toutes les personnes interviewées ont le droit de refuser que j'enregistre l'entretien, de répondre à mes questions ou d'aborder un sujet qui les dérange.
- La destruction des enregistrements
 - Toutes les personnes interviewées sont informées de la destruction des entretiens dès la fin de mon travail.
- Le droit à la lecture de mon travail
 - Toutes les personnes interviewées ont le droit de consulter mon travail afin de voir ce que j'ai fait des informations qu'ils m'ont données.

6 Analyse

Dans ce chapitre, je vais présenter les données recueillies en les classant par indicateur et par thème, selon le nombre de jeunes l'ayant abordé, par ordre d'importance. Par thème, j'entends une classification des citations selon l'idée qui s'en dégage.

Les jeunes ont comme nom J (pour *Jeune*) suivi d'un numéro qui a été défini dans l'ordre des entretiens.

Prenons comme exemple deux citations concernant la description de l'éducateur parfait :

J5 : « Ben ça serait une fille, blonde, assez grande, jolie qui est pas trop sévère, **qui impose quand même des règles**, qui est assez souple quand il y a des demandes : permissions, les sorties, des stages et tous ces trucs, et pis qui est présente quoi. »

J3 : « Mais **faut quand même qu'il fasse respecter les règles**. »

On peut voir dans ces deux citations que les deux jeunes, lorsque je leur demande comment serait l'éducateur parfait, mentionnent que celui-ci doit faire respecter les règles. J'ai donc appelé le thème : *Maintien du cadre*.

Bien sûr, les thèmes ne sont pas souvent aussi clairement exprimés et il a été nécessaire de dégager des dénominations de thèmes bien plus sous-entendus. Puis, j'effectuerai une analyse par sous-catégories avant de présenter une analyse plus globale des résultats.

Lors de l'analyse par sous-catégories, je vais diviser les thèmes en deux catégories :

- Les thèmes généraux (Exprimés par plus de la moitié des jeunes)
- Les thèmes personnels (Exprimés par moins de la moitié des jeunes)

Ces thèmes ont émergé lors de l'analyse des données et non de la théorie.

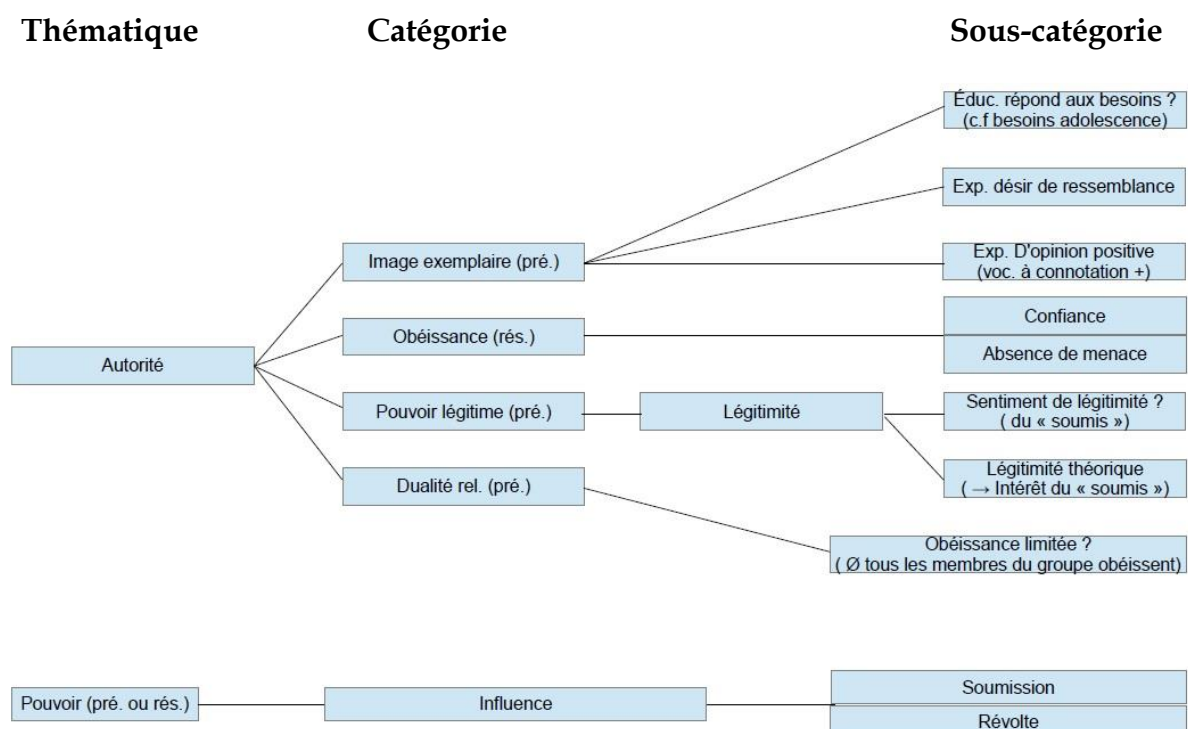
Je me permets de faire cette distinction malgré le nombre limité d'entretiens et en ayant bien conscience du risque de minimiser ou de maximiser l'importance de certaines sous-catégories.

Vous pouvez consulter les citations dans le document en annexe (B).

6.1 Présentation des données et analyse par sous-catégories

Décoder des thèmes sous-entendus dans certaines phrases et les regrouper en catégories utiles a représenté un grand travail. Une des difficultés a été de ne pas me focaliser sur les résultats espérés mais de rester ouvert à toute découverte que je pourrais faire, en deux mots : rester objectif.

Ci-dessous, le tableau des indicateurs que j'ai développé en me basant sur le cadre théorique.



6.1.1 Autorité

Dans cette partie de mon travail, je vais présenter les données en lien avec l'autorité en les classant par catégories et sous-catégories.

6.1.1.1 Image exemplaire

Ici, nous allons aborder les différents items qui se rapportent à l'image exemplaire de l'éducateur pour le jeune. Ce sujet sera subdivisé en 3 sous-catégories allant de « la réponse aux besoins », de « l'expression du désir de ressemblance » à « l'expression d'opinions positives ».

La réponse aux besoins

C'est-à-dire que l'éducateur répond de façon positive aux besoins du jeune.

6 thèmes se sont dégagés :

- **Thèmes généraux**
 - L'éducateur répond **au besoin de soutien** du jeune.
 - Abordé par : J1, J2, J3, J4, J5
 - L'éducateur répond au besoin du jeune **d'avancer dans la vie présente et future**.
 - Abordé par : J1, J2, J3, J4
- **Thèmes personnels**
 - L'éducateur répond au besoin du jeune **d'entretenir un lien avec lui**.
 - Abordé par : J1, J2
 - L'éducateur répond au besoin du jeune **d'être partenaire dans les choix le concernant et de partager les mêmes objectifs**.
 - Abordé par : J2
 - L'éducateur répond au besoin du jeune **d'être respecté**.
 - Abordé par : J4
 - L'éducateur fait preuve de **clarté et de transparence** lorsqu'il émet une demande ou pose une sanction.
 - Abordé par : J5

On peut voir ici que les besoins les plus clairement exprimés sont le soutien, qui est abordé par l'intégralité de l'échantillon, et le besoin d'évoluer, abordé par tous sauf un des jeunes. Ceux-ci sont suivis par le besoin de lien avec l'éducateur, exprimés par 2/5 des jeunes et pour finir les besoins de co-construction, de respect et de clarté/transparence exprimés par 3 jeunes différents.

L'expression du désir de ressemblance

C'est-à-dire l'expression d'un désir de ressembler à l'éducateur de la part du jeune.

Seuls 2 thèmes se sont dégagés et aucun n'est général :

- **Thèmes personnels**

- Le jeune exprime le désir d'être **encadré par un éducateur qui est son opposé**. (Exemple : introverti – extraverti)
 - Abordé par : J2
- Le jeune exprime le désir de **conserver des valeurs** lui venant de l'éducateur.
 - Abordé par : J4

Contrairement à mes attentes, seul un jeune a exprimé le désir de ressembler à son éducateur. Un autre a également abordé ce thème, mais par son contraire : le désir d'être encadré par un éducateur qui serait son opposé, afin de pouvoir en tirer plus d'apprentissages.

Les résultats de cette sous-catégorie montrent que, pour cet échantillon, *l'expression d'un désir de ressemblance* n'est pas un indicateur de *l'image exemplaire de l'éducateur*. Je me permets cependant de souligner la différence entre le désir de ressemblance et l'expression de ce dernier, qui ne s'excluent pas mutuellement. J'entends par là que tout désir n'est pas forcément exprimé et qu'il est donc possible de penser qu'il y a un désir de ressemblance quand bien même il n'est pas exprimé, ou même nié.

L'expression d'opinions positives

C'est-à-dire l'expression d'opinions positives du jeune envers l'éducateur.

8 thèmes se sont dégagés :

- **Thèmes généraux**

- Le jeune apprécie, comprend et/ou est demandeur du **maintien du cadre** par l'éducateur.
 - Abordé par : J2, J3, J4, J5
- Le jeune exprime de la reconnaissance/gratitude pour le **soutien et l'aide** que lui apporte l'éducateur.
 - Abordé par : J2, J3, J5

- **Thèmes personnels**

- Le jeune souligne la **bonne entente** entre lui et l'éducateur
 - Abordé par : J1, J2

- Le jeune peut **se fier au jugement et aux décisions** de l'éducateur.
 - Abordé par : J2, J4
- Le jeune trouve l'éducateur **gentil**.
 - Abordé par : J4, J5
- Le jeune apprécie les **moments drôles avec l'éducateur**.
 - Abordé par : J1
- Le jeune trouve que l'éducateur est **juste dans ses décisions**.
 - Abordé par : J4
- Le jeune estime que **la patience est une des qualités principales** d'un éducateur.
 - Abordé par : J5

À nouveau, le *soutien* est un des thèmes généraux dans cette sous-catégorie et il est intéressant de voir qu'il est accompagné par le *maintien du cadre*. La diversité des thèmes personnels laisse penser que ce qui fait que le jeune a une bonne image de l'éducateur dépend beaucoup du jeune concerné.

6.1.1.2 Obéissance

La confiance

C'est-à-dire un sentiment de confiance du jeune envers l'éducateur.

5 thèmes se sont dégagés :

- **Thèmes généraux**
 - Le jeune attribue la relation de confiance au **temps passé à apprendre à se connaître** avec l'éducateur.
 - Abordé par : J1, J3, J4
- **Thèmes personnels**
 - Le jeune prête de **bonnes intentions** à l'éducateur.
 - Abordé par : J2, J4
 - Le jeune admet **le bien fondé des demandes et des remarques** de l'éducateur.
 - Abordé par : J2
 - Les sanctions posées par l'éducateur entretiennent **la crédibilité** de l'éducateur.

- Abordé par : J2
- L'éducateur **exprime clairement ses intentions, ses remarques ou encore ses attentes.**
- Abordé par : J5

Ici, nous pouvons voir que le temps est un facteur important dans la création d'un lien de confiance avec le jeune. Ce qui est déterminant durant ce laps de temps semble cependant très variable selon les jeunes.

L'absence de menace

C'est-à-dire le sentiment de l'éduqué de ne pas être menacé par l'éducateur.

6 thèmes se sont dégagés :

- **Thèmes généraux**

- Le jeune trouve que l'éducateur **exprime clairement ses intentions**, ses remarques ou encore ses attentes.
 - Abordé par : J2, J4, J5
- Le jeune peut **prévoir les réactions et les sanctions** selon son comportement.
 - Abordé par : J2, J4, J5

- **Thèmes personnels**

- Le jeune n'a **jamais eu de sanction** dans le milieu institutionnel.
 - Abordé par : J1
- Le jeune trouve que l'éducateur est **juste dans ses décisions.**
 - Abordé par : J2
- Le jeune se sent **protégé** par l'éducateur.
 - Abordé par : J3
- Le jeune prête de **bonnes intentions** à l'éducateur.
 - Abordé par : J4

Nous pouvons constater que J2, J4 et J5 expriment, les trois, être rassurés par la *Clarté/Transparence* ainsi que la *Prévisibilité*, de l'éducateur alors que J1 n'a jamais été sanctionné et que J3 a besoin de *Protection* contre une menace extérieure à l'institution, chose tout à fait possible en début de placement.

6.1.1.3 Pouvoir légitime

Sentiment de légitimité du « soumis »

C'est-à-dire un sentiment de légitimité de l'éduqué face à l'utilisation du pouvoir de l'éducateur.

6 thèmes se sont dégagés :

- **Thèmes généraux**

- Le jeune accorde de la légitimité à la demande car il **y trouve du sens**.
 - Abordé par : J1, J2, J3, J5
- Le jeune accorde de la légitimité aux actions et aux demandes de l'éducateur car il a le **sentiment qu'elles sont faites dans son intérêt**.
 - Abordé par : J1, J2, J4

- **Thèmes personnels**

- Le jeune accorde de la légitimité à l'éducateur, en raison de son **rôle d'éducateur**.
 - Abordé par : J2, J5
- Le jeune accorde de la légitimité à la sanction, en raison de son **lien avec la faute**.
 - Abordé par : J2
- Le jeune accorde de la légitimité à l'éducateur, en raison de son **statut d'adulte**.
 - Abordé par : J3
- Le jeune prête de **bonnes intentions** à l'éducateur.
 - Abordé par : J4

Au niveau du sentiment de légitimité, on peut remarquer que la compréhension du sens par le jeune, ainsi que le sentiment que les actions et les demandes de l'éducateur sont faites dans l'intérêt du jeune, sont primordiales pour ce dernier, ce qui rejoint le critère de la légitimité du pouvoir. (CALENDREAU, 2009) Il est également intéressant de noter que le statut d'éducateur donne déjà une certaine légitimité face au jeune. On peut faire le lien avec une des formes de pouvoir légitime, la domination rationnelle, car le jeune croit au droit légal de l'éducateur d'exercer la domination. (WEBER, 1921) Le J3 fait, quant à lui, référence au statut d'adulte, ce que WEBER appelle la domination traditionnelle, car le jeune croit à la légitimité de l'éducateur d'exercer la domination en vertu d'habitudes quotidiennes liées à une doctrine, à des principes religieux, à une philosophie et/ou à une culture.

Dans ce cas, elle est liée à la tradition philosophique et culturelle de respecter l'adulte. (WEBER, 1921)

Légitimité théorique (Intérêt du « soumis »)

C'est-à-dire un pouvoir utilisé dans l'intérêt présumé de l'éduqué.

2 thèmes se sont dégagés :

- **Thèmes généraux**

- Le jeune ne comprend pas pleinement le sens de la demande/exigence/sanction, mais se dit que cela aura une **utilité plus tard dans sa vie.**

- Abordé par : J1, J2, J4

- **Thèmes personnels**

- Le jeune a **compris par après le sens de la demande/exigence/sanction.**

- Abordé par : J2, J4

Ces résultats nous montrent que le jeune peut penser la *légitimité théorique* des demandes de l'éducateur sans pour autant en comprendre le sens dans l'immédiat. Il semblerait, d'ailleurs, que cela les aide justement à avoir un *sentiment de légitimité* lors de demandes futures qu'il ne comprend pas immédiatement. Par ailleurs, l'obéissance ne découle pas forcément d'une compréhension du sens de la demande mais du sentiment du jeune d'une légitimité de la demande ou de l'éducateur, donc d'une perception, d'un sentiment de légitimité.

J4 : « [...] tu vois, peut-être pas sur le moment, mais par après tu te rends compte que ils ont fait que des choses, même quand sur le moment tu te disais, c'est pas bien, mais par après tu te rends compte que c'était que pour toi et pour ton bien. »

J'entends par là que s'il existe un précédent dans la relation éducative où le jeune a accepté à postériori la légitimité de l'acte de l'éducateur, il sera plus enclin à trouver la prochaine demande légitime, bien qu'il n'y voie pas de sens sur le moment.

Lors de cette analyse, j'ai pu constater que la notion de légitimité théorique aurait probablement été plus intéressante si j'avais également questionné des éducateurs. En effet, lorsque les jeunes abordent ce thème, cela s'approche beaucoup de la *confiance* ou du *sentiment de légitimité*.

Obéissance limitée lorsque les jeunes sont en groupe

C'est-à-dire une obéissance réduite lorsque l'éducateur intervient de façon normative auprès d'un jeune qui se situe en groupe.

6 thèmes se sont dégagés :

- **Thèmes généraux**

- Le jeune exprime le désir d'être **pris à part** lorsque l'éducateur veut lui faire une demande, faute de quoi il n'obéirait pas.
 - Abordé par : J1, J4, J5
- Le jeune attribue son attitude d'opposition au fait qu'il veut **conserver son image au sein du groupe**.
 - Abordé par : J1, J4, J5

- **Thèmes personnels**

- Le jeune attribue et compare son comportement au sein du groupe à la **dynamique d'une meute**.
 - Abordé par : J2, J4
- Le jeune pense que c'est un **comportement présent chez tout le monde**.
 - Abordé par : J2, J5
- Le jeune adopte une attitude d'opposition par **loyauté pour le groupe**.
 - Abordé par : J2
- Le jeune affirme **réagir différemment selon le groupe** dans lequel il se trouve.
 - Abordé par : J2

Lors de l'analyse des entretiens, j'ai commencé à douter de la théorie de la dualité relationnelle (CALENDREAU, 2009) mais, après réflexion, il est possible que mes questions aient été trop orientées vers la dynamique de groupe. En effet, autant les thèmes généraux que personnels abordés dans cette catégorie semblent plutôt souligner l'importance du groupe, de la conservation de l'image, de la peur du ridicule (ERIKSON, 1993) que celui d'une relation d'autorité strictement duelle.

Cependant, j'ai trouvé très intéressant de remarquer que 3/5 jeunes conseillent de prendre à part lorsque l'on veut faire une remarque à un jeune en groupe. Cet aspect est un peu hors du commun, comparé aux autres, car c'est le seul aspect qui a été abordé systématiquement comme un conseil et non comme un aspect personnel. J'entends par là que les jeunes m'ont presque systématiquement conseillé, sans que je ne le leur demande, de prendre un jeune à part lorsqu'il se trouve en

groupe. Ces conseils n'étaient pas l'expression d'une caractéristique personnelle « Je préfère que... » mais bien un conseil qu'ils estimaient valable pour tous les jeunes et parfois même pour tout le monde sans exception. Je me suis permis de mettre cet item dans la catégorie *Obéissance limitée lorsque les jeunes sont en groupe* car, dans ce thème, ils exprimaient clairement qu'en cas de non-respect de ce conseil, j'allais être confronté à une situation de conflit qui aurait facilement pu être évitée. Ils exprimaient donc une obéissance limitée si la demande était exprimée lorsqu'ils se trouvaient en groupe.

6.1.2 Pouvoir

Dans cette partie de mon travail, je vais présenter les données en lien avec le pouvoir en les classant par catégories et sous-catégories.

6.1.2.1 Influence

Soumission

C'est-à-dire une attitude d'acceptation du jeune à l'encontre de l'influence de l'éducateur.

7 thèmes se sont dégagés :

- **Thèmes généraux**

- Le jeune offre une **certaine résistance à la demande** mais finit par se soumettre à la requête.
 - Abordé par : J1, J2, J3, J5
- Le jeune se soumet à la requête en raison des **conséquences**.
 - Abordé par : J2, J3, J4, J5

- **Thèmes personnels**

- Le jeune se soumet à la requête en raison du **statut hiérarchique** de la personne qui demande.
 - Abordé par : J4, J5
- Le jeune se soumet à la requête en raison du **statut d'adulte** de la personne qui demande.
 - Abordé par : J3
- Le jeune se soumet mais essaie de **négoier la sanction**.
 - Abordé par : J2
- Le jeune accepte de se soumettre si des **conditions préalables** sont respectées.

- Abordé par : J4
 - Le jeune se soumet afin **d'atteindre un but stratégique.**
- Abordé par : J5

Le thème de la *Résistance limitée* a souvent été mentionné avec une notion de test. En effet, les jeunes semblent dire que cette résistance est juste là pour savoir si le cadre et l'adulte sont toujours « les mêmes », si les marques prises sont toujours fiables. Nous pouvons retrouver cette notion de *Prévisibilité* dans le point 5.1.1.2. *Obéissance* de ce travail. Celui des *Conséquences* est une partie essentielle de l'éducation, elle représente l'axe normatif et sert, comme mentionné plus haut, à l'apprentissage de la limite. (NANCHEN, 2002)

On retrouve également, dans les thèmes personnels, les notions de domination rationnelle et traditionnelle dans le thème *Statut hiérarchique* ainsi que dans *Statut d'adulte*. Les items ne sont pas spécifiques aux catégories et peuvent donc se retrouver cités plusieurs fois.

Bien que j'aie hésité à la classer sous *Résistance limitée*, il m'a semblé intéressant de considérer la négociation comme une forme avancée de résistance. Plutôt que de s'opposer au cadre, la négociation est une tentative de le réadapter à la réalité de la situation des protagonistes. C'est « l'échange réciproque consensuel » qui, comme vu dans le point 3.3.3., se situe entre l'axe normatif et l'axe affectif. (NANCHEN, 2002)

La *Soumission conditionnelle* va également dans le sens de l'échange réciproque consensuel car dans le cas présent, J4 aimerait que les éducateurs lui exposent leurs ordres sous forme de demandes car il ne supporte pas les ordres, qui le font se sentir en position d'infériorité.

Je vais finir cette sous-catégorie de la *Soumission* par un thème que j'ai appelé la *Soumission stratégique*. Lors de l'entretien, J5 explique qu'il se soumet aux exigences des éducateurs et de l'institution afin de pouvoir repartir au plus vite. Une sorte de soumission d'apparence aveugle mais purement temporaire.

La révolte

C'est-à-dire une attitude de refus du jeune à l'encontre de l'influence de l'éducateur.

6 thèmes se sont dégagés :

- **Thèmes généraux**

- Le jeune ne voit **aucune raison d'obéir à une demande qui ne lui semble pas fondée, rationnelle.**
 - Abordé par : J1, J2, J3, J5

- **Thèmes personnels**

- **Formulation**, dans le sens où le jeune attend une certaine formulation afin de se soumettre à la demande faute de quoi, il se révolte.

- Abordé par : J4, J5
- **Réponse différente de la réponse habituelle**, dans le sens où le jeune ne retrouve pas une constance dans la réponse et, donc, se révolte.
 - Abordé par : J1
- **Absence de domination rationnelle**, dans le sens où le jeune ne reconnaît pas le statut de la personne qui formule la demande.
 - Abordé par : J2
- **Agressivité présente au préalable chez le jeune**, dans le sens où le jeune est en colère et/ou agressif avant la demande.
 - Abordé par : J3
- **Légitimité de la demande**, dans le sens où le jeune ne ressent pas la demande comme légitime.
 - Abordé par : J5

Dans cette sous-catégorie, les jeunes expriment clairement une révolte quasi systématique lorsque la demande de l'éducateur leur semble dénuée de sens. Les autres thèmes sont principalement l'absence d'un élément mentionné précédemment, *la domination rationnelle, la prévisibilité, la légitimité*. Il y a, cependant, deux éléments nouveaux, la *formulation* et une influence antérieure à la situation, une *agressivité présente au préalable chez le jeune*. Il y a donc *révolte* si certains prérequis ne sont pas respectés.

Ces deux thèmes peuvent nous apprendre que :

1. Le moment de la demande n'est pas un moment isolé dans le temps, des événements qui peuvent influencer la réaction du jeune ont pu se dérouler avant la demande.
2. Une demande, même lorsque celle-ci est péremptoire, est apparemment mieux accueillie lorsqu'elle est formulée calmement et poliment.

6.2 Analyse Globale

Dans ce chapitre, nous allons récapituler les thèmes généraux à travers les sous-catégories afin de savoir ce qui est, globalement, le plus important.

La réponse aux besoins

- L'éducateur répond **au besoin de soutien** du jeune.
- L'éducateur répond au besoin du jeune **d'avancer dans la vie présente et future**.

L'expression d'opinions positives

- Le jeune apprécie, comprend et/ou est demandeur du **maintien du cadre** par l'éducateur.
- Le jeune exprime de la reconnaissance/gratitude pour le **soutien et l'aide** que lui apporte l'éducateur.

La confiance

- Le jeune attribue la relation de confiance au **temps passé à apprendre à se connaître** avec l'éducateur.

L'absence de menace

- Le jeune trouve que l'éducateur **exprime clairement ses intentions**, ses remarques ou encore ses attentes.
- Le jeune peut **prévoir les réactions et les sanctions** selon son comportement.

Sentiment de légitimité du « soumis »

- Le jeune accorde de la légitimité à la demande, car il y **trouve du sens**.
- Le jeune accorde de la légitimité aux actions et aux demandes de l'éducateur car il a le **sentiment qu'elles sont faites dans son intérêt**.

Légitimité théorique (Intérêt du « soumis »)

- Le jeune ne comprend pas pleinement le sens de la demande/exigence/sanction mais se dit que cela aura une **utilité plus tard dans sa vie**.

Obéissance limitée lorsque les jeunes sont en groupe

- Le jeune exprime le désir d'être **pris à part** lorsque l'éducateur veut lui faire une demande, faute de quoi il n'obéirait pas.
- Le jeune attribue son attitude d'opposition au fait qu'il veut **conserver son image au sein du groupe**.

Soumission

- Le jeune offre une **certaine résistance à la demande** mais finit par se soumettre à la requête.
- Le jeune se soumet à la requête en raison des **conséquences**.

La révolte

- Le jeune ne voit **aucune raison d'obéir à une demande qui ne lui semble pas fondée, rationnelle.**

6.3 Vérification des hypothèses

Dans ce chapitre, je vais confronter les hypothèses aux données récoltées lors des entretiens. Chaque hypothèse sera considérée comme confirmée ou infirmée globalement, puis je discuterai des détails afin d'affiner ces confirmations ou ces infirmations.

- | |
|---|
| 1. Les ordres donnés par un éducateur à un adolescent en institution doivent avoir un sens pour ce dernier pour qu'il y obéisse sans contrainte. |
|---|

Hypothèse confirmée

Cette hypothèse est confirmée par le terrain.

Dans *Sentiment de légitimité du « soumis »*, on retrouve le thème général « Le jeune accorde de la légitimité à la demande, car il y **trouve du sens.** », de plus, dans *Révolte* on peut retrouver quasiment la réciproque : « Le jeune ne voit **aucune raison d'obéir à une demande qui ne lui semble pas fondée, rationnelle.** »

- | |
|--|
| 2. Étant donné que l'autorité s'exprime exclusivement dans le cadre d'une relation duelle, dans un cadre collectif l'obéissance sera limitée. |
|--|

Hypothèse confirmée

Cette hypothèse est confirmée par le terrain. J1, J2, J4 et J5 s'accordent clairement sur ce sujet.

- Le jeune exprime le désir d'être **pris à part** lorsque l'éducateur veut lui faire une demande, faute de quoi il n'obéirait pas.
- Le jeune attribue son attitude d'opposition au fait qu'il veut **conserver son image au sein du groupe.**
- Le jeune adopte une attitude d'opposition par **loyauté pour le groupe.**

Il est intéressant de noter que J2 affirme **réagir différemment selon le groupe** dans lequel il se trouve. Bien que sur cet échantillon ce ne soit pas significatif, il pourrait représenter 20% d'un échantillon plus grand.

Cependant, bien que ces résultats confirment l'obéissance limitée en groupe, cette dernière n'est pas forcément synonyme de dualité du lien. Leurs réactions ressemblent beaucoup à une sorte de protection de leur image sociale.

3. L'image exemplaire de l'éducateur pour le jeune s'exprimera dans la relation par un désir de lui ressembler.

Hypothèse infirmée

Cette hypothèse n'est pas confirmée par le terrain. En effet, seuls deux thèmes ont émergé des entretiens et ce sont des thèmes personnels abordés par J2 et J4. Notons que ces résultats ont été obtenus malgré les questions de relance.

- Le jeune exprime le désir d'être **encadré par un éducateur qui est son opposé**. (Exemple : introverti – extraverti)
 - Abordé par : J2
- Le jeune exprime le désir de **conserver des valeurs** lui venant de l'éducateur.
 - Abordé par : J4

4. Il ne peut y avoir d'obéissance consentie que si le jeune est en confiance avec l'éducateur et ne sent pas menacé.

Hypothèses nonconfirmées

Lors des entretiens, lorsque les jeunes parlaient de confiance et d'absence de menace, ils ont souvent expliqué d'où celles-ci venaient mais rarement la conséquence de l'absence de confiance ou de la présence d'un sentiment de menace.

J'ai cependant eu une réponse très claire lors de mon premier entretien.

J1 : « *Si y a pas de confiance, j'obéis pas.* »

5. La légitimité théorique en tant que telle n'est pas centrale dans l'obéissance du jeune, mais le sentiment de légitimité que le jeune a par rapport à la demande et à l'éducateur est, quant à lui, central.

Hypothèse confirmée

Bien qu'il manque le point de vue de l'éducateur dans ce travail pour clairement confirmer cette hypothèse, on peut admettre qu'en se basant sur les résultats de cette recherche, cette hypothèse est confirmée.

Mon analyse au point 6.1.1.3 *Pouvoir légitime* va dans ce sens.

L'autorité découle du sentiment de légitimité que reconnaît le jeune au pouvoir de l'éducateur et non à la légitimité théorique de celui-ci. Le sens et/ou le bien-fondé de

la demande de l'éducateur ne sont donc pas essentielles à son obéissance dès le moment où un sentiment de légitimité est présent.

J2 : « *Si il me le dit, c'est surement que ça doit être fait. [...] ils vont le dire parce que ça a besoin d'être fait.* »

On pourrait appeler le fait d'user ce sentiment de légitimité dans son propre intérêt d'abus d'autorité.

6. Face au pouvoir, le jeune ne peut réagir qu'en se soumettant ou en se révoltant.
--

Hypothèse partiellement confirmée

Je considère cette hypothèse comme partiellement confirmée car on peut la constater grâce à l'item ci-dessous :

- Le jeune offre une **certaine résistance à la demande** mais finit par se soumettre à la requête.

La réaction s'inscrit dans une temporalité et la révolte peut être une étape vers la soumission. En effet, le thème cité plus haut permet de considérer la résistance (qui peut être considérée comme de la révolte) comme une étape intermédiaire vers la soumission ou tout simplement l'obéissance.

J5 : « *[...] je sais pas comment expliquer ça mais on va de toute façon essayer de chercher les limites au début. Dès le moment où on va trouver la limite, on va s'arrêter.* »

6.4 Observations annexes

Dans ce chapitre, je vais vous présenter des observations annexes qui me sont venues lors des différentes phases de réalisation de ce travail.

- Tout d'abord, dans ce travail, je pense qu'il aurait été possible de remplacer soumission par obéissance et révolte par opposition. Il aurait, bien sûr, fallu retravailler le cadre théorique, mais je dois avouer que la question me travaille alors que j'approche de la fin de ce mémoire.
- Lors des différents entretiens, j'ai pu noter l'importance que le jeune accordait au temps passé avec l'éducateur ainsi que la fréquence des rencontres pour établir un lien.
- Un autre élément que les interviewés ont mis en avant est celui du partenariat et du traitement d'égal à égal. Vu leur âge, cette notion rejoint le principe d'échange réciproque consensuel de NANCHEN (2002) qui représente la majorité des interactions avec le jeune de 16 ans.
- Un point qui m'a frappé est la façon dont les jeunes ont exprimé une certaine reconnaissance de la limite de la fonction d'éducateur. Un rappel de leur imperfection et de leur humanité.

J2 : « *[...] y a des problèmes, bien sur qu'ils pourront rien y faire. [...] y a des problèmes qu'ils peuvent pas faire, qu'ils peuvent pas régler.* »

- Les jeunes sont capables d'utiliser le cadre afin de régler une situation litigieuse avec un éducateur ou un autre jeune. S'ils trouvent la demande d'un éducateur abusive, ils iront, souvent, spontanément demander confirmation à un autre éducateur.
- Dans cette recherche, il manque la question du temps qu'il a fallu pour comprendre qu'une sanction est juste. Bien que je suppose ce temps très variable selon le jeune, l'acte et la sanction, il aurait été intéressant de le questionner.
- Le pouvoir de l'éducateur vient d'abord de la fonction, des droits que lui donne l'institution. Ce n'est pas physique, c'est simplement le droit, la possibilité de sanctionner et le soutien de l'institution dans ce cas. En fait, il n'y a pas besoin d'être éducateur, il suffit que le jeune le pense.

J2 : « Je sais que si c'est un éducateur [qui demande] je vais le faire. Pis de toute façon, je pense que même si c'est un monsieur tout-le-monde qui vient et qui dit de ranger ma chambre, je vais encore croire que c'est un éducateur et le faire *rires* »

- J'ai réalisé qu'il est très difficile de faire un système d'analyse pour un sujet comme celui-ci. C'est à la fin de ce travail que je comprends réellement l'importance de la clarté des indicateurs pour en tirer quelque chose d'utile.

7 Bilan

Dans ce chapitre, je vais expliquer le processus de réalisation du travail en me basant sur mon journal de bord ainsi que sur mes souvenirs. Par processus, j'entends aussi bien des aspects techniques que des aspects émotionnels.

7.1 Bilan personnel

C'est avec enthousiasme que j'ai commencé ce travail de mémoire, avec agacement ainsi qu'une certaine angoisse que je l'ai réalisé et j'espère que le soulagement viendra couronner mes efforts lorsque je le rendrai à qui de droit.

Le processus a été long et difficile, surtout en ce qui concerne la régularité du travail et l'organisation. Bien que j'estime avoir bénéficié d'un soutien d'une importance cruciale et sans faille, je reste une personne qui peine à préserver une constance dans un travail de longue haleine.

Mes premières difficultés se sont présentées lors de la première définition de ma question de recherche. Je savais exactement ce que je pensais vouloir mais j'étais totalement perdu lorsque je devais le formuler. De plus, j'avais un problème de posture face à la recherche, au lieu de chercher des réponses, je ne désirais que la confirmation de mes postulats.

Lors de l'établissement du cadre théorique, j'ai eu beaucoup de peine à me focaliser sur des lectures pertinentes, c'est pourquoi j'ai pratiqué la lecture à l'excès. Je voulais récolter toutes les informations possibles. J'ai alors réalisé que je ne pouvais pas exploiter autant d'informations de façon efficace, je n'arrivais même pas à me souvenir de tout. Trop d'informations, trop de sources, trop peu de temps.

C'est alors qu'il a fallu faire du tri, réduire le nombre de sources afin d'en avoir suffisamment pour confronter les auteurs mais assez peu pour les traiter de façon exhaustive.

Grâce à l'aide de Madame Darbellay, j'ai pu réduire le nombre de lectures et ainsi établir un meilleur cadre théorique.

Une fois mon cadre théorique établi et les définitions des termes clés rédigés, la difficulté suivante a été d'en tirer des indicateurs mais surtout de définir quels éléments des entretiens pouvaient rejoindre ceux-ci.

L'étape suivante a été d'établir un guide d'entretien. Pour ce faire, il m'a fallu établir un certain nombre de questions de relance qui permettraient d'orienter le récit des interviewés selon les indicateurs qui n'auraient pas encore été abordés lors de l'entretien. Une fois ces questions établies, il a fallu les mettre dans un ordre sensé. Je me suis donc basé sur l'aspect personnel des questions, mettant les questions abordant les sujets les plus intimes à la fin. J'ai aussi fait attention de respecter les sujets abordés afin de ne pas perdre la structure de l'entretien en sautant du coq à l'âne.

Une des étapes les plus stressantes a été d'organiser et de passer les entretiens. En effet, il est bien plus facile de supporter le stress lié à une tâche pour laquelle le travail seul suffit. Cependant, il est bien plus difficile de supporter l'attente d'une réponse positive ou négative de telle ou telle institution afin de savoir dans quel cadre pourra se dérouler la suite du travail. De plus, les entretiens eux-mêmes représentent une contrainte temporelle nonnégligeable en plus d'être une facette passablement inconnue pour ce travail de longue haleine qu'est le mémoire.

Bien que les entretiens m'aient fait très peur au début, je les ai rapidement trouvés extrêmement intéressants dès que j'ai pu trouver mes repères. Ils se sont avérés une source d'informations incroyable, autant pour le mémoire, pour mon travail que pour ma conviction d'avoir choisi la bonne profession.

Après avoir effectué mes 5 entretiens, vint l'étape de la retranscription. Je m'étais beaucoup réjoui à l'idée de pouvoir enfin mettre la réflexion en pause et de simplement écrire ce que j'entendais. Cependant, mes espoirs de repos intellectuel furent quelque peu bousculés. Chaque phrase clé de l'entretien réveillait en moi le souvenir de sensations, de pensées, d'émotions et de messages nonverbaux venant du jeune. Cette partie du travail que j'imaginais agréablement monotone s'est révélée extrêmement stimulante, passionnante même, et elle a été à l'origine de beaucoup de réflexions, d'émotions et de rires.

Puis, il m'a fallu isoler les citations qui entraient dans le cadre de mon travail. Pour ce faire, j'ai défini des couleurs pour chaque catégorie afin de les surligner et ainsi les retrouver facilement. L'étape suivante a été de les trier par sous-catégories, d'identifier des thèmes permettant de regrouper les citations, d'identifier quel jeune avait abordé chaque thème et de les classer par ordre d'importance.

C'est alors que l'analyse a pu prendre forme. Je peine à expliquer le processus d'analyse car les éléments théoriques et les informations récoltées prenaient

spontanément du sens lors de la rédaction. J'ai donc pris note de mes idées et les ai vérifiées l'une après l'autre.

La rédaction a été la finalité de cette étape et, à chaque fois, elle a été libératrice, ce qui est écrit est écrit, le travail avance.

7.2 Bilan professionnel

Bien que j'aie commencé ce travail dans l'optique de révolutionner l'éducation, je me rends compte que j'avais surtout des comptes à régler avec le pouvoir et la hiérarchie. Au fur et à mesure de l'avancement de ma recherche, j'ai commencé à douter de mes motivations. Était-ce la recherche de réponses ou voulais-je juste avoir raison ?

C'est en mars 2014 que j'ai réellement pu me distancer de mon désir d'avoir raison et que je me suis plongé dans la recherche objective. C'est à ce moment que j'ai commencé mon premier mois en tant que remplaçant dans l'institution où je suis maintenant engagé à plein temps et c'est ainsi que ma recherche a pu être stimulée par une confrontation quotidienne sur le terrain.

Chaque situation à laquelle je me trouvais confronté se retrouvait disséquée et analysée en me basant sur mon cadre théorique. C'est ainsi que je me suis remis activement à la rédaction de mon mémoire.

Mon employeur ainsi que certains collègues de classe m'ont exprimé leur désir de lire mon travail afin de trouver des pistes d'intervention lors du travail avec les adolescents et cette confiance dans mon travail m'a également portée.

À présent, je suis impatient de pouvoir consulter mon mémoire dans le cadre de mon travail afin d'y trouver le moyen d'être un meilleur éducateur.

8 Pistes d'action

Les situations de conflit entre adolescent et éducateur émergent souvent lors des situations où l'éducateur émet une demande, donne un ordre ou sanctionne le jeune. Une sorte de check-list à utiliser lors de l'analyse des situations de conflit qui peinent à être résolues permettrait de différencier les situations où le jeune se révolte contre l'éducateur et/ou contre sa manière de faire des situations où la demande n'est qu'un prétexte pour relâcher une tension qui n'y est pas directement liée. Ainsi, il serait plus aisé de questionner le jeune sur les réelles raisons du conflit ou du moins permettre de mieux diriger la réflexion entre professionnels lors de l'analyse de la situation.

De plus, une connaissance plus approfondie des éléments favorisant l'obéissance chez le jeune dans la relation entre ce dernier et l'éducateur, permettrait une collaboration plus harmonieuse entre les parties. En effet, elle éviterait non seulement des conflits inutiles mais améliorerait le sentiment global de bien-être des jeunes en institution en évitant de banaliser le conflit comme exutoire au quotidien.

Bien que ce travail ne suffise pas à donner un cours sur la matière, il me fait penser qu'il serait utile que les éducateurs aient des éléments théoriques qui, bien que la communication nonviolente permette de formuler des demandes, permettent d'effectuer leur tâche lorsque celle-ci implique de donner des ordres.

9 Conclusion

Souvent, nous nous voyons comme des mentors, des guides aimants qui aident à diriger l'adolescent sur le chemin de sa vie. Cependant, bien trop souvent à mon goût, nous oublions de les questionner directement sur certains éléments fondamentaux de notre travail en nous enfermant dans notre savoir d'adulte.

Ce mémoire a pourbut de nous sensibiliser à la richesse des informations que les usagers peuvent donner afin d'améliorer notre intervention. Ils ne désirent pas plus le conflit que nous. Bien que tous ne soient pas prêts à répondre de façon constructive à nos questions, questionnons ceux qui ont parcouru du chemin et qui arrivent à analyser leur histoire d'un œil objectif.

Les jeunes interviewés dans ce travail ont tous été informés du but de ma recherche et, pourtant, aucun n'a essayé de me faire plaisir en répondant de façon à ce que je sois satisfait. Ils ont participé à cette recherche en étant conscient que leurs réponses pouvaient améliorer l'intervention des éducateurs et, ainsi, permettre à des adolescents comme eux d'être accompagnés au plus près de leurs besoins lorsqu'arrive le moment fatidique de ranger sa chambre, d'aller au lit, de faire ses devoirs ou toute autre tâche qu'il peut percevoir comme désagréable mais obligatoire.

Ces jeunes, parfois si perdus, détiennent un savoir que nous avons oublié en grandissant et qu'ils sont parfois d'accord de partager avec nous. Nous perpétons des millénaires de tradition d'une forme de mépris de l'adolescent ou de jalousie de l'adolescence. Car ne jalousons-nous pas un peu cette vigueur, cette impertinence, cette liberté qu'est la leure qui fût, autrefois, nôtre ? N'oublions-nous pas parfois que nous fûmes tout aussi incontrôlables lorsque nous les considérons systématiquement comme « bêtes », « en crise », incapables de perpétuer la tradition de notre civilisation ? Nous, éducateurs, pourrions, faute d'en être à l'origine, participer à une révolution dans les mentalités qui changerait cette tradition millénaire. Mais sommes-nous prêts à renoncer à notre besoin d'être les détenteurs de la sagesse et de baisser le bouclier des idées préconçues pour réviser notre vision de l'adolescence ?

Les millénaires à suivre nous le diront peut-être.

10 Bibliographie

- ARENDT Hannah. (1954). Qu'est-ce que l'autorité ?, in *La crise de la culture*, « Gallimard/Folio ».
- CALENDREAU Louis. (2009). *Pouvoir et autorité en éducation*. L'Harmattan. Paris.
- CAREL André. (2002). *Le processus d'autorité*. Revue française de psychanalyse, 2002/1 Vol 66, p.24. DOI : 10.3917/rfp.661.0021
- EMMANUELLI Michèle. (2009). *L'adolescence*. Que sais-je ?. Presses universitaires de France. Paris.
- ERNOUT Alfred et MEILLET Alfred. (2001). *Dictionnaire étymologique de la langue latine : histoire des mots*. Klincksieck. Paris.
- ERIKSON Erik. (1993). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Flammarion. Paris.
- GAFFIOT Félix. (1934). *Dictionnaire latin français*. Hachette. Paris.
- GUTTON Philippe. (2011). *Du pouvoir à l'autorité dans la cure des adolescents*. Topique, 2011/2 n° 115, p. 141-152. DOI : 10.3917/top.115.0141
- LANCTÔT N. et DESAIVE B. (2002). *La nature de la prise en charge des adolescents par la justice : jonction des attitudes paternalistes et du profil comportemental des adolescentes*. Déviance et société, 2002/4 Vol. 26, p. 463-478. DOI : 10.3917/ds.264.0463
- LIÈVRE Pascal. (2006). *Manuel d'initiation à la recherche en travail social*. Deuxième édition. Éditions de l'école nationale de la santé publique.
- MARCELLI Daniel. (2009). *Il est permis d'obéir : L'obéissance n'est pas la soumission*. Albin Michel. Paris.
- NANCHEN Maurice. (2002). *Ce qui fait grandir l'enfant : Affectif et normatif : Les deux axes de l'éducation*. Editions Saint Augustin. Saint-Maurice.
- QUELQUEJEU Bernard. (2001). *La nature du pouvoir selon Hannah Arendt : Du « pouvoir sur » au « pouvoir en commun »*. Revue des sciences philosophiques et théologiques, 2001/3 TOME 85, p. 511-527. DOI : 10.3917/rspt.853.0511.
- TABORDA-SIMÕES Maria da Conceição. (2005). *L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ?*. Bulletin de psychologie, 2005/5 Numéro 479, p.521-534. DOI : 10.3917/bupsy.479.0521
- WEBER Max. (1921). *Économie et société*. Traduction française Paris, Plon, 1971, XXII-650p.

11 Cyberographie

- Instituts Saint-Raphaël [en ligne] <http://www.saint-rafael.ch> (Consulté le 13 avril 2014)
- ORIF : Intégration et formation professionnelle [en ligne] <http://www.orif.ch> (Consulté le 13 avril 2014)

12 Annexes

12.1 A) Guide d'entretien

Indicateur	Sujet	Question	Occurrence
Image	Opinion sur l'éducateur	<ul style="list-style-type: none"> - Comment décririez-vous votre relation avec votre éducateur ? - Que pensez-vous de votre(des) éducateur(s) ? - Qu'est-ce qui fait que vous pensez cela ? - Lorsque vous dites que (situation) comment cela se passe-t-il? En quoi est-ce difficile? 	
Image	Exp. Désir de ressemblance	<ul style="list-style-type: none"> - Que pensez-vous conserver de ce que vous avez appris avec votre éducateur dans votre vie future? 	
Image	Répond aux besoins	<ul style="list-style-type: none"> - De quoi pensez-vous avoir besoin en tant que jeune dans une institution ? - Auxquels de vos besoins avez-vous l'impression que votre éducateur répond ? 	
Obéissance Légitimité	Respect des demandes (Confiance + absence de menace)	<ul style="list-style-type: none"> - Comment ça se passe quand un éducateur vous demande de faire quelque chose ? - Quelle serait votre réaction si une autre personne vous le demandait ? - Comment ça se fait ? - Quand tu fais quelque chose qu'un éducateur t'a demandé, qu'est-ce qui vous motive à le faire ? - Vous avez raconté que (situation de respect de la demande) comment cela se fait-il? - Qu'est-ce qui ferait que vous n'obéiriez/n'obéissez pas ? 	
Obéissance Légitimité Image	Éducateur idéal vs. éducateur réel	<ul style="list-style-type: none"> - Comment décririez-vous l'éducateur parfait ? - En quoi les éducateurs que vous connaissez sont-ils différents de cet idéal ? 	
Dualité	Obéissance en groupe	<ul style="list-style-type: none"> - Pourriez-vous me raconter comment cela se passe quand un éducateur exprime des exigences alors que (situation en groupe)? - Et vos collègues ? 	
Pouvoir	Menace	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous ressentez 	

	(Soumission + révolte)	lorsqu'un éducateur vous dit qu'il risque de vous sanctionner ? -Qu'est-ce que vous faites lorsque vous ressentez ça ? - Comment vous vous sentez/sentiriez si vous risquiez l'expulsion ? -Comment avez-vous réagi/réagiriez-vous ?	
	SITUATIONS EXEMPLES!		

12.2 B) Recueil des citations

Thématiques	Catégories	Sous-catégories	Citations
Autorité			
	Image Exemplaire		
		Éduc répond aux besoins	<p>J1 : « ici il y a pas mal de soutien [...] on est soutenu »</p> <p>J1 : « ça donne un peu d'autonomie »</p> <p>J1 : « On se comprend »</p> <p>J1 : « On est toujours un peu d'accord ensemble »</p> <p>J1 : « On est un peu complices (anecdote) »</p> <p>J2 : « (Les éducateurs) Ils sont là pour nous apprendre des trucs qu'on sait peut-être pas [...] je veux pas dire remplacer les parents, mais aider quoi. »</p> <p>J2 : « On a un peu les mêmes idées sur les progrès que je dois faire »</p> <p>J2 : « ils sont là si on a besoin d'aide, de parler si on a besoin, [...] ils vont vraiment là pour nous coacher quoi, pour nous aider. »</p> <p>J2 : « (on apprend) toutes les choses [...] pour se démerder dans la vie. »</p> <p>J2 : « [...] un éducateur qui est à l'opposé de moi c'est mieux. [...] Je pense que ça se complète mieux que les personnes qui se ressemblent. [...] J'ai l'impression d'apprendre plus. »</p> <p>J2 : « [...] c'est pas ce qui est demandé en premier lieu. [...] Si on veut, l'amitié (entre éduc et jeune) c'est un plus quoi. »</p> <p>J3 : « Il (l'éducateur) m'expliquait un peu comment faire les bons choix. »</p> <p>J3 : « Ici ça me déstresse, ça me fait du bien. »</p> <p>J4 : « Ils (les éducateurs) veulent que nous aider. Qu'on soit bien et qu'on s'en sorte bien dans notre vie. »</p> <p>J4 : « On a besoin d'être respecté, d'être pris comme quelqu'un de normal et puis surtout pas rabaisser devant les autres. »</p>

			<p>J4 : « j'avais beaucoup de problèmes avec la justice, j'avais beaucoup aussi de problèmes de gestion de la colère, ils ont mis en place, psychologue, de la boxe, des trucs vraiment pour...aller faire un tour, me calmer [...] »</p> <p>J4 : « [...] ils m'ont vraiment appris à poser les choses, à parler et à ne pas s'énervier tout de suite en fait. »</p> <p>J5 : « Je trouve qu'ils ont plus de patience déjà et puis ils ont de meilleures relations avec les jeunes, ils ont...ouais, je sais pas. Ils sont plus présents, par exemple quand on a un problème on peut aller leur parler, ils vont quand même nous répondre...pour moi en tout cas, je les vois comme ça. »</p> <p>J5 : « [...] ils expliquent les choses avant de mettre une sanction [...] »</p>
		Expression d'un désir de ressemblance	<p>J2 : « [...] un éducateur qui est à l'opposé de moi c'est mieux. [...] Je pense que ça se complète mieux que les personnes qui se ressemblent. [...]J'ai l'impression d'apprendre plus. »</p> <p>J4 : « Un petit peu des choses de tout le monde en fait. Il y a, par exemple une éducatrice, ça j'aime bien chez elle, je vais prendre ça, pis ya des valeurs, ya des trucs. »</p>
		Expression d'opinion positive	<p>J1 : « ça va très bien ensemble, on s'entend bien, pas trop de problèmes »</p> <p>J1 : « On aimait bien rire (avec l'éducatrice) »</p> <p>J2 : « Bon feeling, on s'est assez bien entendus depuis le début. »</p> <p>J2 : « Si il y avait pas d'éducateurs, je sais pas comment (dans quel état) on retrouverait le centre. [...] c'est un peu [...] les flics, y doivent le faire »</p> <p>J2 : « (une institution sans éducateurs) c'est comme la Suisse sans policiers, ça serait le bordel. »</p> <p>J2 : « Si il me le dit, c'est sûrement que ça doit être fait. [...] ils vont le dire parce que ça a besoin d'être fait. »</p> <p>J2 : « Si la sanction est trop anodine par rapport à la connerie qu'on a fait [...] je vais pas me foutre de la gueule de l'éduc, mais je</p>

			<p>vais franchement le prendre à la rigolade. » (Crédibilité)</p> <p>J2 : « [...] Si y a quelqu'un qui, sa façon de faire, j'y suis réceptif, je vais l'écouter plus. »</p> <p>J3 : « Il (l'éducateur) m'expliquait un peu comment faire les bons choix. »</p> <p>J3 : « Mais faut quand même qu'il fasse respecter les règles (l'éducateur parfait). »</p> <p>J4 : « Ils (les éducateurs) veulent que nous aider. Qu'on soit bien et qu'on s'en sorte bien dans notre vie. »</p> <p>J4 : « [...] tu vois, peut-être pas sur le moment, mais par après tu te rends compte que ils ont fait que des choses, même quand sur le moment tu te disais, c'est pas bien, mais par après tu te rends compte que c'était que pour toi et pour ton bien. »</p> <p>J4 : « Gentil, juste, surtout juste, de confiance. »</p> <p>J5 : « ils sont assez sympa, ils sont assez ouverts au niveau de tout. »</p> <p>J5 : « Je trouve qu'ils ont plus de patience déjà et puis ils ont de meilleures relations avec les jeunes, ils ont...ouais, je sais pas. Ils sont plus présents, par exemple quand on a un problème on peut aller leur parler, ils vont quand même nous répondre...pour moi en tout cas, je les vois comme ça. »</p> <p>J5 : « [...] il (l'éducateur référent) est super gentil et tout mais je m'entends mieux avec certaines autres personnes quoi. »</p> <p>J5 : « Ben ça serait une fille, blonde, assez grande, jolie qui est pas trop sévère, qui impose quand même des règles, qui est assez souple quand il y a des demandes : permissions, les sorties, des stages et tous ces trucs, et pis qui est présente quoi. » (demande de cadre)</p>
	Obéissance		
		Confiance	<p>J1 : « non, (je ne ferais pas ce que n'importe qui me dit) ça serait plutôt comme Natacha, quelqu'un en qui j'ai un peu confiance »</p> <p>J1 : « Si y a pas de confiance, j'obéis pas »</p>

			<p>J1 : « Je pense que c'est surtout le temps qui fait les choses »</p> <p>J1 : « ce qui fait la différence (entre avoir confiance ou non) c'est qu'on se connaît »</p> <p>J1 : « On s'entend tous bien, on a parlé plus de deux ans quand-même. »</p> <p>J2 : « Si il me le dit, c'est surement que ça doit être fait. [...] ils vont le dire parce que ça a besoin d'être fait. »</p> <p>J2 : « Si j'ai fait une connerie, ils vont pas sortir la connerie de n'importe où...c'est que c'est prouvé que je l'ai fait. »</p> <p>J3 : « Au début c'est difficile quand ils donnent des ordres, maintenant ça va, on se connaît. »</p> <p>J4 : « Maintenant ça va, on (les jeunes) se comporte bien, on obéit, pis ils savent comment il faut demander. »</p> <p>J4 : « Ils (les éducateurs) veulent que nous aider. Qu'on soit bien et qu'on s'en sorte bien dans notre vie. »</p> <p>J4 : « Il y a des éducateurs que tu sens moins et il y en a avec qui tu parlerais beaucoup plus que avec d'autres, donc il y en a un que tu pourrais raconter toute ta vie et à l'autre tu lui dirais 2-3 petits trucs et t'as pas envie d'approfondir le sujet parce que t'es moins en confiance avec, t'es moins bien avec cette personne. »</p> <p>J4 : « Gentil, juste, surtout juste, de confiance. »</p> <p>J5 : « [...] ils expliquent les choses avant de mettre une sanction [...] »</p>
		Absence de menace	<p>J1 : « J'ai jamais eu de sanctions mais j'ai déjà fait 2-3 petites bêtises »</p> <p>J2 : « Moi j'ai l'habitude, donc je vais me recadrer direct (en cas de remarque) »</p> <p>J2 : « [...] ta chambre elle est nickel, ils vont pas te demander de la ranger. »</p> <p>J2 : « (Pas peur de la sanction) parce que chaque sanction normalement est justifiée. »</p> <p>J2 : « [...] pis ça me rassure qu'ils (les</p>

			<p>éducateurs) soient clairs. »</p> <p>J3 : « Ici ça me déstresse, ça me fait du bien. »</p> <p>J4 : « Au début c'est difficile quand ils donnent des ordres, maintenant ça va, on se connaît. »</p> <p>J4 : « Maintenant ça va, on (les jeunes) se comporte bien, on obéit, pis ils savent comment il faut demander. »</p> <p>J4 : « Ils (les éducateurs) veulent que nous aider. Qu'on soit bien et qu'on s'en sorte bien dans notre vie. »</p> <p>J4 : « [...] tu vois, peut-être pas sur le moment, mais par après tu te rends compte que ils ont fait que des choses (sanctions), même quand sur le moment tu te disais, c'est pas bien, mais par après tu te rends compte que c'était que pour toi et pour ton bien. »</p> <p>J4 : « Gentil, juste, surtout juste, de confiance. »</p> <p>J4 : « L'exclusion ça fait peur, surtout parce que tu sais pas où tu vas aller. »</p> <p>J5 : « [...] je sais pas comment expliquer ça mais on va de toute façon essayer de chercher les limites au début. Dès le moment où on va trouver la limite, on va s'arrêter. »</p>
	Pouvoir légitime		
		Sentiment de légitimité du « soumis »	<p>J1 : « C'est dans mon caractère, j'aime bien rendre service »</p> <p>J1 : « Un cadre strict, ça permet de d'être plus autonome après »</p> <p>J1 : « Maintenant je fais plus facilement (les devoirs) parce que c'est ce que j'aime »</p> <p>J1 : « c'est un peu obligé, sinon ça deviendrait le bazar (faire la vaisselle) »</p> <p>J1 : « C'est un peu l'idée de pourquoi je ferais ça, où ça me mène. Qu'est-ce que ça m'apporte comme leçon ? »</p> <p>J2 : « Si il y avait pas d'éducateurs, je sais pas comment (dans quel état) on retrouverait le centre. [...] c'est un peu [...] les flics, y doivent le faire »</p>

			<p>J2 : « Ils (les éducateurs) sont là vraiment pour mettre des règles, un cadre, pis que les gens le respectent »</p> <p>J2 : « (Je rechigne pas) quand ils m'engueulent sur quelque chose que je sais strictement que j'ai fait de faux quoi, qu'il fallait pas que je fasse comme ça. »</p> <p>J2 : « Même si il y en a un que j'aime moins, ça reste un éducateur et y fait son boulot. »</p> <p>J2 : « Je sais que si c'est un éducateur (qui demande) je vais le faire. Pis de toute façon, je pense que même si c'est un monsieur tout-le-monde qui vient et qui dit de ranger ma chambre, je vais encore croire que c'est un éducateur et le faire *rires* »</p> <p>J2 : « Si il me le dit, c'est surement que ça doit être fait. [...] ils vont le dire parce que ça a besoin d'être fait. »</p> <p>J2 : « si je le fais pas ça va pas arranger mon cas »</p> <p>J2 : « (on apprend) toutes les choses [...] pour se démerder dans la vie. »</p> <p>J2 : « Si j'ai fait une connerie, ils vont pas sortir la connerie de n'importe où...c'est que c'est prouvé que je l'ai fait. »</p> <p>J2 : « C'est pas grave en soi que je me sente mal sur le moment (parce que l'éducateur a crié), parce que ça fait plus d'effet. »</p> <p>J2 : « Je pense qu'il faut quand même qu'il y ait un certain lien entre les deux (faute et sanction). »</p> <p>J3 : « Quand je fais un truc qu'il faut pas, je suis d'accord avec ce qui se passe (La sanction). »</p> <p>J3 : « Mais faut quand même qu'il fasse respecter les règles (l'éducateur parfait). »</p> <p>J3 : « Y en a (des éducateurs) qui sont vraiment trop dur. C'est pas vraiment trop dur ici, mais voilà, c'est quand même un adulte, faut respecter. »</p> <p>J4 : « C'est des gens qu'au début t'as pas envie d'écouter parce que c'est pas bien le foyer. Tu vois c'est des gens qui ont fait juste des</p>
--	--	--	---

			<p>études pis qui doivent être là parce que c'est leur travail. Après bon t'apprends à connaître les gens et t'apprends qu'ils sont là pour t'aider, pas que pour te donner des ordres. »</p> <p>J4 : « Ils (les éducateurs) veulent que nous aider. Qu'on soit bien et qu'on s'en sorte bien dans notre vie. »</p> <p>J4 : « j'avais beaucoup de problèmes avec la justice, j'avais beaucoup aussi de problèmes de gestion de la colère, ils ont mis en place, psychologue, de la boxe, des trucs vraiment pour...aller faire un tour, me calmer...je sais pas comment l'expliquer, c'est assez dur à expliquer mais tu vois, peut-être pas sur le moment, mais par après tu te rends compte que ils ont fait que des choses, même quand sur le moment tu te disais, c'est pas bien, mais par après tu te rends compte que c'était que pour toi et pour ton bien. »</p> <p>J5 : « De tout façon on est dans un foyer, on est pas là pour donner nos conditions quoi. On est quand même là pour prendre les conditions des éducateurs et de faire avec quoi. »</p> <p>J5 : « Moi on me dit d'arrêter pour un truc logique, j'arrête. »</p>
		Légitimité théorique (Intérêt du « soumis »)	<p>J1 : « Je sais que je suis obligé donc...Sinon je vais jamais rendre à temps. Du coup ça m'embête qu'elle m'oblige mais je sais que ça m'aide. »</p> <p>J2 : « Si un éducateur me dit de laver la salle de bain et que je l'ai jamais fait de ma vie pis que je le fais pas comme il le demande ben quand j'arriverai dans la vie je saurai toujours pas le faire. »</p> <p>J2 : « (on apprend) toutes les choses [...] pour se démerder dans la vie. »</p> <p>J2 : « C'est pas grave en soi que je me sente mal sur le moment (parce que l'éducateur a crié), parce que ça fait plus d'effet. »</p> <p>J2 : « Une sanction c'est vraiment pour donner un message clair [...] quelque chose</p>

			<p>qui va te faire comprendre « T'as été trop loin ». [...] Mais il faut que la sanction soit chiante et rude quoi, c'est logique. »</p> <p>J4 : « Ils (les éducateurs) veulent que nous aider. Qu'on soit bien et qu'on s'en sorte bien dans notre vie. »</p> <p>J4 : « [...] tu vois, peut-être pas sur le moment, mais par après tu te rends compte que ils ont fait que des choses, même quand sur le moment tu te disais, c'est pas bien, mais par après tu te rends compte que c'était que pour toi et pour ton bien. »</p>
	Dualité relationnelle		
		Obéissance limitée lorsque J est en groupe	<p>J1 : « Je demanderais d'aller parler ailleurs »</p> <p>J1 : « ça dépend les jeunes, chez certains ça change (quand ils sont en groupe et que l'éducateur fait une demande), chez d'autres pas. »</p> <p>J2 : « C'est comme les loups, pourquoi ils sont en meute ? [...] C'est le mouvement de groupe, on est beaucoup alors on va se sentir plus fort. »</p> <p>J2 : « Ben ça dépend avec qui je suis (dans le choix d'effectuer une tâche ou de s'opposer à la demande) [...] ça dépend des potes. [...] Quand on est avec des racailles, moi en tout cas, j'ai l'impression qu'on va vouloir se sentir plus fort, faire le caïd, [...], alors que si on est avec des potes neutres [...] c'est très différent. »</p> <p>J2 : « C'est des potes, je vais pas vouloir me les foutre à dos. »</p> <p>J2 : « Je crois que c'est comme ça, même pas que chez les jeunes, un peu chez tout le monde. Je pense qu'on fonctionne un peu tous pareil. »</p> <p>J4 : « Un éducateur dit quelque chose quand il y a 5-6 jeunes, le jeune, qu'est-ce qu'il va faire ? Il va vouloir s'opposer, dire « Non, j'men fous, j't'emmerde. ». Alors que si tu prends le jeune à part, tu le prends par exemple dans cette salle et tu lui dis les choses, ben le jeune il a pas les potes derrière</p>

			<p>qui « Ouais, pourquoi t'as pas dit ça ? », non. Tandis que là t'es face à face, pis tu dis ce que t'as à dire. Donc devant (les autres jeunes) ça fait que d'envenimer les choses, parce que l'éducateur souvent il est un peu maladroit, il dit des choses qu'il veut dire d'une façon mais qu'il dit d'un...on est là dehors, on est ici, l'éducateur me dit « Tu dois faire ça », ça sera pas interprété la même chose dehors que ici. Parce que là, dehors t'as tout le monde, pis voilà tu te sens rabaissé. Tu te dis « Je dois faire ça parce que lui il me dit ça. » donc t'as envie juste de te rebeller et pis ben t'énervé et te prendre la tête. Tandis qu'à part, c'est aussi expérience faite, tu parles et tu dis ce que tu as à dire et la sanction passe mieux quand elle est parlée ici que dehors, et à l'écart des gens. Là tu peux dire tout ce que tu as à dire à la personne seule, et pis voilà. Parce que c'est un peu comme une meute. Des loups quand il est tout seul, ça va rien faire, tandis que si ils sont 5-6 ça va déjà un petit peu plus faire le fort. Quand t'es tout seul face à face, ben souvent ça calme un peu. Bon ok, d'accord, j'ai fait ça et ça. Après ça s'empêche pas que ça s'énervé un peu, parce que on est pas d'accord avec la sanction après ben voilà. Mais prendre à l'écart. Sinon les gens ils l'utilisent, ils disent « Lui il t'a dit ça. » pis après ça s'utilise soit contre un éducateur, soit contre un autre jeune. Pour éviter cette situation, le top du top c'est de prendre à l'écart. »</p> <p>J5 : « Oui, parce qu'il y a les autres. De toute façon si on me demande quelque chose, si quelqu'un demande de faire quelque chose et qu'on le fait, ça fait tout de suite un peu soumis je trouve. Donc voilà c'est pas du tout ça, mais le jeune devant les autres jeunes, se sent soumis de toute manière. Donc c'est mieux si on dit « Est-ce que je peux te parler deux secondes ? » tac, on le prend de côté et pis c'est réglé. Tandis que devant tout le monde ça gêne un peu. » (Erikson)</p> <p>J5 : « C'est un peu tous les jeunes comme ça j'ai envie de dire. Que ce soit à l'école, quand un prof dit quelque chose, il y en a un qui aime pas et...en plus à l'école on peut pas</p>
--	--	--	---

			prendre un par un et faire les remarques. »
Pouvoir			
	Influence		
		Soumission	<p>J1 : « J'aurais trouvé ça un peu long pour ce qu'on a fait, mais je l'aurais fait quand même (effectuer la sanction) »</p> <p>J2 : « Il y a des fois où je rechigne quand même au début, pis après je vais quand même le faire. »</p> <p>J2 : « Je vais lui demander comment on pourrait faire sans que je sois sanctionné, trouver des solutions un peu à l'amiable quoi. Pour que je sois pas sanctionné et pour que je réponde aux attentes quoi. » (Négociation)</p> <p>J2 : « Si je me fais virer, j'ai nulle part. [...] ça remettrait en jeu mon avenir. Après si c'est quelqu'un qui sait que s'il se fait virer, il a papa, maman, qui sont derrière, qu'il a un endroit, qu'il peut peut-être travailler chez l'oncle, ce serait différent. Se faire virer ce serait beaucoup moins grave. »</p> <p>J3 : « Ben je suis obligé (de faire les tâches) sinon j'ai des mauvaises notes. »</p> <p>J3 : « Ben je suis obligé, sinon je le ferais pas (la tâche). Ici c'est vraiment pour les notes. Si on fait pas (les tâches) on est sanctionné. [...] mais je le ferais quand même si on me donnait pas de mauvaise note. » (Discours contradictoire)</p> <p>J3 : « Faut qu'on travaille, sinon on va tous finir en prison. »</p> <p>J3 : « Y en a (des éducateurs) qui sont vraiment trop dur. C'est pas vraiment trop dur ici, mais voilà, c'est quand même un adulte, faut respecter. »</p> <p>J4 : « Maintenant ça va, on (les jeunes) se comporte bien, on obéit, pis ils savent comment il faut demander. »</p> <p>J4 : « Non, du respect il y a toujours mais, tu sais la hiérarchie, on a envie en fait d'être considérés comme des gens normaux. Parce que c'est souvent comme ça dans les foyers, c'est que tu es considéré comme quelqu'un, surtout ici, qui a fait des conneries et pis</p>

			<p>voilà maintenant on doit obéir et on doit se mettre dans le moule de la vie de tous les jours. »</p> <p>J4 : « Ya des moments où tu as envie de rentrer dans la société et ya des moments où tu as plus envie parce que tu te dis que t'as rien à faire là dedans. »</p> <p>J5 : « De tout façon on est dans un foyer, on est pas là pour donner nos conditions quoi. On est quand même là pour prendre les conditions des éducateurs et de faire avec quoi. »</p> <p>J5 : « Le fait de peut-être pouvoir rentrer chez moi après et le fait de...ce qui est bien chez eux c'est que tous les 15 jours ils font des rapports qu'il envoient à la juge qui disent « Il a fait ci, il a fait ça... » et j'aimerais que tous mes rapports soient « Il a fait tout ça de bien et il a rien fait de pas bien. ». Pis ça devant une juge, elle se dit il a quand même bien travaillé, il a fait quelque chose de bien et ça aide à pouvoir sortir. » (Soumission stratégique)</p> <p>J5 : « [...] je sais pas comment expliquer ça mais on va de toute façon essayer de chercher les limites au début. Dès le moment où on va trouver la limite, on va s'arrêter. »</p>
		Révolte	<p>J1 : « Je dirais pas que c'est ok, je trouverais ça un peu bizarre de faire ça à la place (des sanctions habituelles) »</p> <p>J1 : « J'aurais vraiment pas la motive et l'envie (d'effectuer la tâche)...ça dépend qui c'est qui demande, ça dépend si ça a un sens »</p> <p>J2 : « (Si quelqu'un qui est pas éducateur demande quelque chose) ça dépend quel poste il aurait. »</p> <p>J2 : « [...] si on me force à quelque chose, oui bien sur je refuse. [...] (si c'est) pas utile, ou que je pourrais faire autre chose très bien. »</p> <p>J3 : « Moi je suis souvent agressif et quand on est agressif on a pas envie de faire quelque chose, et on envoie tout le monde balader. »</p> <p>J4 : « C'est les ordres qui me posent problème, j'aime pas les ordres. [...]un ordre pour moi c'est quelque chose que t'es obligé de faire</p>

			<p>qu'on t'impose, pis j'aime pas qu'on m'impose les choses. J'aime bien qu'on me propose...eh ben après, la décision se fait. »</p> <p>J4 : « Ya des moments où tu as envie de rentrer dans la société et ya des moments où tu as plus envie parce que tu te dis que t'as rien à faire là dedans. »</p> <p>J5 : « C'est clair que « Tu vas m'acheter un coca à la migros. » en tant qu'éduc, ça c'est non, c'est logique, mais si il me demande de l'aider à porter ça *montre la plante verte* vers la fenêtre, il y a pas de problème. » (légitimité de la demande + sens)</p>
--	--	--	---